

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

Professores/Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências
Entre Teorias e Práticas

Ludovina Moraes Rosa Pereira

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTES AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em
Formação de Adultos

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

Professores/Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências

Entre Teorias e Práticas

Ludovina Morais Rosa Pereira

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTES AO GRAU DE MESTRE

EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em

Formação de Adultos

Orientador- Professor Doutor Belmiro Gil Cabrito

2009

*...as sementes são invisíveis. Dormem no segredo da terra até que uma lhe dê
para acordar...*

Antoine Saint Exupéry

AGRADECIMENTOS

Dirijo os primeiros agradecimentos ao Professor Doutor Belmiro Gil Cabrito, pela orientação deste estudo, pelo seu olhar atento e exigente, pela forma como, lançando desafios, me fez encontrar caminhos. Agradeço-lhe as palavras de incentivo e a franca disponibilidade com que acompanhou o meu trabalho e respondeu às minhas dúvidas.

Esta dissertação transporta também as marcas de muitas outras pessoas que caminharam comigo, em diferentes momentos da minha vida e de todas as que, embora tenham surgido por um tempo breve, tiveram o condão de me fazer olhar em outras direcções e alargar os meus horizontes. Impossível nomeá-las a todas, mesmo sabendo que muitas desconhecem a importância que tiveram.

Ao meu marido, cujo optimismo, sentido de humor e inteligência iluminam a minha vida.

Aos meus filhos, pelo alento, pelo incentivo e por me fazerem acreditar na vida e no mundo.

À minha mãe, aos meus irmãos e aos meus amigos por compreenderem as minhas ausências, para me dedicar a este trabalho.

Aos professores entrevistados, pela simpatia e espontaneidade com que acederam a colaborar neste estudo.

Aos colegas do Centro Novas Oportunidades onde trabalho, por terem espicaçado a minha vontade de saber mais sobre a Formação de Adultos; aos adultos em formação pela partilha das experiências e pelo redimensionar do mundo.

Dedicatória

Ao meu marido e aos meus filhos com quem
partilhei as experiências mais significativas da minha vida

RESUMO

Com este estudo, desenvolvido no âmbito da Aprendizagem de Adultos e inserido no contexto dos processos de Reconhecimento e Validação de Competências, pretendo compreender de que forma os professores, que passaram a exercer funções de profissionais, em Centros Novas Oportunidades, construíram as competências para desempenhar as novas tarefas.

O quadro teórico que construí procura esclarecer os pressupostos que contribuem para explicitar o processo de Aprendizagem de Adultos, em articulação com as questões ligadas à experiência, reflexão, construção de sentido e às dinâmicas pessoais, sociais e contextuais dos indivíduos.

O estudo empírico, realizado através da análise de conteúdo das entrevistas feitas e à luz do quadro teórico elaborado, permitiu compreender o modo como os entrevistados construíram as suas competências. Fizeram-no através da prática, na qual implicaram sobretudo a intuição, da interacção com os adultos em formação e com os pares.

Embora tenham afirmado questionar-se e reflectir sobre as acções, quer individual, quer colectivamente, esta atitude foi quase sempre mais direccionada para resultados e com o objectivo de encontrar mais soluções, do que para uma actividade metacognitiva.

Evidenciaram dificuldades decorrentes, sobretudo, de processos reflexivos incompletos e do trabalho em equipa, que podem ser resolvidas por uma Formação, feita em parceria com instituições ligadas à investigação, e que saiba reinventar-se e adequar-se às novas realidades e necessidades.

Palavras-Chave: experiência, reflexão, construção de sentido, aprendizagem, metacognição

ABSTRACT

With this study, developed in the scope of Adult Learning and inserted in the process of Recognition and Validation of Competences, I intend to understand the way teachers, now working as professionals, in New Opportunities Centres, have built the competences to perform new tasks.

The theory frame I have built aims to enlighten what is behind the process of Adult Learning, in coordination with questions related to experience, reflection, meaning construction and personal and social dynamics of individuals.

The empiric study, fulfilled through the analysis of interviews and in the light of the theory frame, has made it possible to understand the way the interviewees have acquired their competences. They did it through practice, in which they implied intuition and interaction with training adults and pairs.

Although they declared that they question themselves and reflect over actions, either alone or in groups, such an attitude was practically directed to results with the aim of working out more solutions rather than to a metacognitive activity.

They revealed difficulties resulting mainly from unconcluded reflexive processes and team work, which can be solved by training in partnership with institutions, capable of reinventing itself and adapting to new realities and needs.

KEY-WORDS: experience, reflection, meaning, learning, metacognitive training

ÍNDICE

○ Introdução	1
○ Capítulo I - Enquadramento Teórico	
Aprendizagem dos adultos	5
Experiência	11
Aprendizagem Experiencial e Formação Experiencia	15
Aprendizagem em situação de trabalho	19
Competências	22
Síntese	27
○ Capítulo II - Questões Metodológicas	
Objecto de Estudo	28
Delimitação do Objecto de Estudo	28
Procedimentos Metodológicos	30
Limitações do Estudo	35
○ Capítulo III - Emergência de Competências	
Saberes Prévios	38
Construção do entendimento da nova actividade	42
Imersão na Prática	48
Construção de Competências	57
○ Conclusão	65
○ Sugestões	73
○ Bibliografia	75

INTRODUÇÃO

Enquadro este estudo no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, daqui em diante designado por RVC, e centro-o no trabalho desenvolvido pelos profissionais que, hoje, integram equipas, em Centros Novas Oportunidades, mas que, anteriormente, desempenhavam funções docentes. A problemática remete para o processo de Aprendizagem de Adultos, mais concretamente a construção de competências, em situações de trabalho.

Procuro analisar a forma como os professores constróem as suas competências para o desempenho das novas funções, interpretar os processos de aprendizagem decorrentes da mudança, evidenciar os saberes mobilizados e os quadros teóricos que enformam a sua prática, bem como os factores que contribuem para toda esta construção.

A pertinência deste tema decorre, primeiro, de necessidades pessoais. A minha carreira profissional esteve sempre ligada ao ensino e, desde há quatro anos, integro uma equipa, num Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, actualmente designado Centro Novas Oportunidades, ligado a uma Escola Secundária, como formadora. A mudança implicou, em mim, uma reorganização, quer pessoal, quer profissional, pelas questões colocadas relativamente ao trabalho que passei a realizar e ao enquadramento teórico dos processos, através do Balanço de Competências e Histórias de Vida.

Preparei-me, num primeiro momento, para as novas funções, consciente que, um bom desempenho profissional implicaria conhecer todo o processo. Foi esta consciência que me levou a colocar questões aos elementos da equipa com cargos diversos, a reflectir a partir de pressupostos diferentes dos habituais e me conduziu à leitura de um conjunto de autores fundamentais para a compreensão do trabalho desenvolvido.

Tratou-se, assim, de uma descoberta, que alargou os meus horizontes profissionais e me fez começar a pensar nas questões ligadas à Aprendizagem de Adultos, tendo começado, por isso, a prestar mais atenção a mim própria como ser aprendente.

Neste contexto, olhando para as minhas questões e respostas, indecisões e mais procuras, surgiu também a curiosidade de compreender o processo de aprendizagem de outros elementos da equipa, neste caso, profissionais RVC que tinham sido, anteriormente, professores, de encontrar pontos comuns, divergências, implicar outras perspectivas, ou ainda encontrar enquadramento para as leituras que ia fazendo.

A esta curiosidade não foi alheio o facto do trabalho desenvolvido, pelos profissionais, estar mais próximo dos adultos candidatos a certificação e ser, na minha opinião, de uma natureza mais complexa, na medida em que se desenrola em várias frentes: acompanhamento, coadjuvância nas actividades de balanço de competências, na reflexão sobre os seus trajectos de vida e na ajuda da elaboração de projectos com sentido para o futuro. Trata-se, pois, de uma função que requer a construção de um amplo conjunto de saberes que não apresenta um sentido unívoco, isto é, não se traduz somente em dinâmicas de trabalho com os outros, mas implica também dinâmicas interiores e contextuais.

O meu interesse foi-se alargando, mercê também das interacções que fui estabelecendo com os adultos e pela descoberta das potencialidades de formação, através da Histórias de Vida.

Decorre, em segundo lugar, de uma situação não menos importante ligada a um grupo profissional: os professores.

Este estudo assenta no pressuposto que os professores, por terem sido actores, ao longo do tempo, das várias mudanças que foram sendo introduzidas nos processos de ensino/aprendizagem, umas provenientes do exterior e dependentes das alterações do pensamento relativamente à educação, outras, interiores, resultantes dos confrontos entre teoria e prática, do sucesso e/ou insucesso de estratégias, das características dos alunos, do seu currículo oculto, entre outras, mantêm práticas reflexivas que os conduzem a reformular formas de pensar e agir, de aprender e de se adequarem às mudanças.

Pelas razões expostas, considero pertinente saber como um professor transita de uma forma de estar, pensar e agir para outra que, embora não radicalmente oposta, enforma pressupostos teóricos e metodológicos diferentes. Como transita de uma lógica de

ensino básico e/ou secundário, assente em metodologias de ensino/aprendizagem, para a da formação que evidencia o papel do sujeito, enquanto construtor da sua vida, em contextos de natureza variada, formal, não formal e informal.

Atendendo ao objectivo do estudo inicialmente identificado, defini como questão de partida:

Como conseguem, os professores, fazer emergir competências profissionais, sociais e pessoais num novo contexto laboral?

Para esclarecer esta questão, coloquei outras de âmbito mais específico:

Quais os saberes prévios dos professores para o desempenho das funções de profissionais RVC?

Que expectativas tinham relativamente à sua actividade enquanto profissionais RVC?

Qual o entendimento que foram construindo sobre a sua actividade enquanto profissionais?

Que tipo de aprendizagens ocorreram? Como ocorreram? Em que situações?

Que dificuldades enfrentaram?

Que estratégias construíram para as ultrapassar?

Que saberes mobilizaram?

Com o objectivo de responder a estas questões, realizei entrevistas, por se tratar de um instrumento de trabalho que implica o contacto pessoal com o entrevistado e permite uma dinâmica mais próxima de uma conversa informal e, por isso, mais capaz de revelar opiniões, intenções e perspectivas do entrevistado.

Os quatro professores, a quem foram colocadas questões, trabalham em Centros Novas Oportunidades, de Escolas Secundárias, de concelhos a Sul do Tejo.

A escolha dos Centros deveu-se ao facto de estarem em funcionamento há alguns anos, daí os seus profissionais terem uma experiência significativa, tendo em conta não só a generalidade dos Centros, como a do conjunto dos profissionais.

Selecionei docentes que não conhecia, nem pessoal, nem profissionalmente, porque a ausência deste critério poderia inibir ou condicionar a expressão de opiniões e/ou reflexões, ou mesmo limitar o alargamento de certas temáticas

Este estudo está estruturado em três capítulos. No primeiro, procedo à construção do quadro conceptual em torno das questões ligadas às especificidades de ser adulto, dos conceitos de Aprendizagem, Aprendizagem Experiencial, Aprendizagem em Situação de Trabalho e Competência. Nele, articulo a Aprendizagem de Adultos com as dimensões da experiência, reflexão, do seu significado/sentido e do desenvolvimento global da pessoa e interacção com o meio

No segundo capítulo, detenho-me sobre os procedimentos metodológicos seguidos na realização deste estudo. Refiro o objecto de estudo; justifico o contexto e a selecção dos sujeitos de investigação, fundamento a opção relativa ao instrumento para recolha de informação e o modo como procedi à sua construção. Por fim, procedo ao levantamento das limitações que encontrei.

No terceiro capítulo, *Emergência de Competências*, analiso as informações recolhidas, à luz do enquadramento teórico e exploro-as em torno de quatro eixos, *Saberes Prévios*, para o desempenho das funções de profissionais RVC, *Construção do Entendimento da Actividade*, *Imersão na Prática* e *Construção de Competências*. Identifico, na fase seguinte, as dificuldades encontradas pelos entrevistados, as estratégias que arquitectaram para as ultrapassar.

Finalmente, procedo à análise crítica das conclusões e deixo sugestões para o alargamento e aprofundamento das questões que este estudo levanta.

CAPÍTULO I

Enquadramento teórico

Neste capítulo, apresento um conjunto de teorias e abordagens que contribuem para explicitar o processo de aprendizagem de adultos. Tenho consciência que a problemática apresenta uma enorme riqueza teórica, mas as características deste estudo, obrigam-me a limitar as referências. As que, aqui, exploro, são as que considero mais relevantes para enquadrar a minha questão.

Assim, articulo a Aprendizagem de Adultos com as questões ligadas à experiência, à reflexão, à construção de sentido e às dinâmicas pessoais, sociais e contextuais dos indivíduos.

Aprendizagem dos Adultos

Várias tradições filosóficas têm procurado responder à grande diversidade de questões colocadas pela Aprendizagem dos Adultos, porém, as perspectivas que as enquadram não têm permitido articular e integrar respostas. Mathias Finger (1989) evidencia esta realidade ao afirmar *“A Educação de Adultos não tem sido um campo intelectualmente coerente e unificado. Tem fundamentos teóricos muito diversificados que nunca foram integrados, quer teoricamente, quer conceptualmente e nunca teve nem uma prática nem um discurso coerente quanto à aprendizagem”* (Canário, 2002, p. 24)

Deste modo, mais que a explicitação de cada teoria e o seu enquadramento na tradição, parece-me importante tentar estabelecer o diálogo entre as várias contribuições, cruzar diferentes olhares e integrar perspectivas. Opto, assim, por fazer interagir teorias e teóricos, a partir de quatro autores, Lindeman (1926), Knowles (1990), Mezirow (1991) e Pineau (1991), por aglutinarem e reequacionarem as perspectivas sobre a Educação e Aprendizagem de Adultos.

Considero necessário introduzir, neste ponto, uma justificação relativa à referência de Lindeman, dado serem as teorias de Dewey (1916) que mais têm influenciado a Educação de Adultos. A escolha prende-se com o facto de ter sido dos primeiros autores a contribuir para a difusão do pensamento de Dewey, cujos princípios integra na aprendizagem de adultos. Como afirma Mathias Finger “*Lindeman é Dewey, em essência*” (Finger, 2003, p. 41).

Se Lindeman e Knowles alertam para as especificidades do ser adulto e para a importância da aprendizagem a partir de experiências concretas, Mezirow e Pineau redimensionam perspectivas; o primeiro por entender a aprendizagem como um processo de construção de sentido a partir da experiência que envolve o sujeito, o contexto e os outros; o segundo, na mesma linha de pensamento, com a *Teoria Tripolar de Formação* (1989), por pensar a formação como a transacção entre três pólos: a pessoa, os outros e as coisas, exercendo influência entre si.

Lindeman sustenta a sua abordagem nas teorias de Dewey (1916) que, partindo de uma perspectiva antropológica, (o homem como ser criador que interage com o meio natural e humano, modificando-os), propõe que se articule educação, sociedade e vida. O primeiro alerta também para uma dimensão mais sociológica e para as vertentes colaborativas da aprendizagem. Neste processo, baseado na experiência, trata-se de resolver problemas e aplicar o sentido crítico às soluções encontradas.

A experiência prática é, assim, de primordial importância, constitui um método educativo e a educação reside na sua contínua reconstrução.

Trata-se de um processo que pressupõe um conjunto de etapas semelhantes às do método científico: confronto com uma situação não explicável, o problema; estudo das condições em que este ocorre e das informações que lhe conferem sentido; elaboração de teorias explicativas e sua testagem. Deste modo, colocam-se em diálogo a experiência e a teoria e interpretam-se significados através da reflexão.

Esta perspectiva de Dewey influencia também Knowles, que integra simultaneamente o pensamento veiculado pela tradição humanista, da qual Carl Rogers (1969) é uma referência.

Para este filósofo, o ser humano é intrinsecamente bom, tem uma predisposição interior para aprender, desde que encontre, no meio, as condições favoráveis. O sujeito aprende, desde que se confronte com situações que constituem problemas de relevância para a sua vida e que ele pretenda resolver. Assim, o processo de aprendizagem não ocorre à margem do sujeito, mas passa por dentro dele, implicando todas as suas dimensões, intelectual, emocional e afectiva, entre outras e, por isso, provoca modificações na sua forma de ser, estar e actuar.

Estas duas perspectivas: as da tradição pragmática, representada por Dewey, a da humanista, representada por Rogers, são conciliadas por Knowles. Da primeira, retira a noção de problema, de situações e de motivação; da segunda, o papel do ambiente como facilitador da aprendizagem e, de ambas, o conceito de experiência.

Contudo, o conceito de experiência difere nas tradições citadas. De facto, para o pragmatismo, experiência é interacção com a realidade, implica reflexão e procede de acordo com o método científico; para os humanistas remete um conceito mais interior, controlado pelo sujeito. Knowles, combinando as duas abordagens, constrói uma Teoria da Aprendizagem em torno do conceito de Andragogia, que, por oposição à Pedagogia, está vocacionada para ensinar adultos.

O modelo baseia-se em seis aspectos fundamentais que comportam atitudes diferentes, por parte da criança e do adulto:

- **necessidade de aprender**- a criança precisa aprender o que o professor ensina; o adulto precisa compreender o objecto e o objectivo da aprendizagem, bem como as vantagens daí decorrentes;
- **conceito de si** - a criança é um ser dependente; o adulto um ser independente e autónomo;
- **papel da experiência** – na vida de uma criança, não se considera a experiência, dada a sua limitação; mas o adulto é produto da sua experiência;
- **vontade de aprender** - a criança deve aprender o que o professor ensina; o adulto quer aprender para resolver problemas práticos da vida e auto-realizar-se;
- **orientação da aprendizagem**- para a criança, a aprendizagem deve organizar-se em conteúdos a serem adquiridos de forma a garantir o conhecimento; para o adulto, deve organizar-se em função de problemas da vida, do quotidiano;
- **motivação** – na criança é de ordem externa, no adulto de ordem externa e interna.

As características opostas deste modelo foram objecto de muitas críticas. O próprio autor não lhes é alheio, ao alterar o título da obra *Andragogia versus Pedagogia* (1968), para *From Pedagogy to Andragogy* (1980). Esta reformulação evidencia uma transformação de olhar, reforçada pela afirmação “*o modelo pedagógico é um modelo ideológico que exclui todas as hipóteses andragógicas, enquanto o modelo andragógico é um sistema de hipóteses que compreende as hipóteses pedagógicas*” (Canário, 2000, p. 134).

Apesar dos limites apontados a este modelo, não se pode negar, a Knowles, o mérito de ter chamado a atenção para a Educação dos Adultos, para as suas especificidades e para que estas devem ser contempladas, durante o processo de aprendizagem. Assim, e de acordo com os seis aspectos fundamentais expostos, é pertinente relevar a ideia do adulto como um ser independente, capaz de se auto-dirigir, de se construir com a experiência, sendo que esta se centra na resolução de problemas concretos e é fundamental para a aprendizagem. A experiência é, para o adulto, o meio através do qual ele aprende e constrói a sua identidade.

A especificidade do ser adulto continua a ser objecto de análise dos teóricos. Mais recentemente, Mathias Finger (1989) aponta três características: a capacidade de olhar o passado, visão retrospectiva; o facto de ter uma história de vida que constitui uma referência; o reconhecimento que faz de si próprio e lhe permite olhar-se na sua globalidade e fazer emergir o seu passado.

Pelo que fica exposto, faz todo o sentido pensar o processo da Aprendizagem dos Adultos de forma particular, dentro de um quadro geral da Aprendizagem no qual Mezirow (1991) identifica três modelos contemporâneos: o objectivista, o interpretativo e o emancipatório; veiculando, cada um, formas diferentes de pensar e interagir dos sujeitos.

O primeiro, de tradição racionalista, considera a objectividade e a realidade existentes. Assim sendo, a aprendizagem é a transmissão objectiva da realidade e a linguagem veicula conhecimento, embora seja incapaz de o produzir.

O segundo, enquadrado na teoria cognitivista, considera a realidade subjectiva, isto é, dependente do olhar dos sujeitos. A aprendizagem depende dos contextos e da interpretação dos sujeitos e a linguagem, subjectiva e contextual, veicula uma interpretação.

O terceiro modelo integra os dois já enunciados e, neste, a linguagem tem a função de explicar, fundamentar e validar formas de ver.

Nesta perspectiva, Mezirow defende que a sociedade impõe um conjunto de regras e modelos que orientam as práticas, atitudes e comportamentos de todos os indivíduos, que os vão assimilando, ao longo da vida, e segundo os quais vão agindo. Constróem, deste modo, um *quadro de referência* à luz do qual analisam as experiências, sem qualquer consciência crítica.

Este *quadro de referência* integra hábitos de pensamento, pelos quais se interpretam e avaliam as experiências, as *perspectivas de sentido*; valores, atitudes e juízos que condicionam as interpretações, os *esquemas de sentido*. Estas duas dimensões estão sempre presentes e implicam-se mutuamente.

A distinção pode ser esclarecida à luz da apresentada, por Chomsky (1987), entre *estrutura profunda* e *estrutura de superfície* de uma língua. A primeira compreende o conjunto de regras, a gramática (*perspectivas de sentido*); a segunda as possibilidades linguísticas que essa gramática permite realizar, (*esquemas de sentido*).

Esta analogia permite verificar que nenhuma realização é passível de ser concretizada, fora das regras da gramática, porém, se estas se alteram, também se alteram as possibilidades linguísticas.

Assim, a reflexão crítica deve ser feita a nível da *estrutura profunda*, da gramática, dos princípios orientadores; no entanto, a aprendizagem só acontece quando a modificação das *perspectivas de sentido* é acompanhada pela alteração dos *esquemas de sentido*, transformando, assim, o *quadro de referência*.

Esta mudança não é, nem simples, nem instantânea; só ocorre quando o indivíduo se confronta com uma nova realidade que não consegue integrar no seu quadro de referência. A situação obriga-o a transformar as suas perspectivas de forma a integrar essa nova realidade, processo que não ocorre a título individual, porque implica não só o sujeito, mas também as suas interacções com o meio e com os outros.

Deste modo o sujeito elabora uma *aprendizagem instrumental*, ao agir sobre o ambiente e sobre os outros, e uma *aprendizagem comunicacional*, porque, através da linguagem, explica, fundamenta, conjuga e valida as opiniões e formas de agir de todos os intervenientes, na procura de sentidos.

Esta concepção de Mezirow, *Teoria da Transformação* (1991), encontra-se próxima da de Paulo Freire (1970), para quem os indivíduos se encontram completamente condicionados pelo poder, sem capacidade para tomarem em mão os seus destinos. A realidade assim construída pode e deve ser transformada através do desenvolvimento de uma consciência crítica, que conduza os indivíduos a interrogarem-se sobre o mundo que os rodeia e sobre os papéis que desempenham e/ou deveriam desempenhar na sociedade, de forma a contribuírem para a transformação das formas de ser, estar e agir, com consequências na modificação do meio e das circunstâncias que os envolvem.

A reflexão sobre si-mesmo, a acção sobre o meio e a interacção com os outros enquadram-se numa linha de pensamento idêntica à defendida por Pineau, na *Teoria Tripolar da Formação*.

Inspirado em Rousseau (1712-1778), que considera três mestres fundamentais na educação, a própria pessoa, os outros e as coisas, Pineau concebe três pólos, indivíduo, sociedade e meio, que se articulam e interagem entre si, estabelecendo transacções.

Estas transacções e interacções ocorrem a todos os níveis do sujeito, físico, psicológico e social, articulam todas as suas dimensões, o formal e o informal, o social e o pessoal e, graças às suas várias facetas, afectivas, emocionais, relacionais, intelectuais e outras, desdobra-se devido aos olhares que cada uma delas suscita.

O sujeito experimenta-se e constrói a sua identidade, ao longo da vida, na busca constante de si próprio, plenamente capaz de realizar a sua auto-formação

Este processo, para Pineau (1991), constitui a “*apropriação completa do poder da própria formação*” (Couceiro, 2000, p.92), isto é, o sujeito apreende, transforma, elabora sentidos e integra em si “*aquilo que é objecto exterior*” (Couceiro, 2000, p.92). De referir que a relação que estabelece com os outros, pela multiplicidade e variedade de experiências que oferece, constitui um enorme potencial formativo e oportunidades para a apropriação e desapropriação do seu poder de formação.

Embora as relações sociais tendam a ser determinadas por lógicas do poder que procuram moldar as formas de ser, estar e agir dos indivíduos, as dinâmicas que se estabelecem entre os três pólos, *auto, hetero e eco*, possibilitam sempre a transformação dos contextos.

Em suma, o adulto é um ser com especificidades próprias, independente, autónomo, produto da sua experiência, capaz de investir na aprendizagem que conduza a resolução de problemas do seu interesse, com capacidade retrospectiva e prospectiva, capaz de fazer emergir o seu passado, tomando como referência a sua história de vida.

O seu desenvolvimento é possível pela aprendizagem, um processo que lhe permite a auto-realização e a construção da sua identidade, através de experiências com sentido, isto é, todas aquelas que constituem problemas que pretende resolver e em cuja solução se implica holisticamente, em interacção com o contexto social e relacional.

É pela aplicação da reflexão, aproxime-se ela do método científico, como propõe Dewey, ou crítica, como pretende Mezirow, que a experiência se transforma em aprendizagem. É pela reflexão crítica sobre as experiências que o sujeito pode questionar os seus quadros de referência, construídos sob uma matriz cultural e social, e contribuir para a sua modificação.

Experiência

Sendo inegável o valor e importância que os teóricos concedem à experiência na construção das aprendizagens, de que se fala, quando se fala de experiência?

O Dicionário de Língua Portuguesa, da Porto Editora, (1994) elenca vários significados para a palavra, entre os quais destaco, por serem mais abrangentes e explicativos: *“conhecimento imediato de uma realidade”*; *“conhecimento de uma realidade provocada no propósito de saber algo”*; *“conhecimento obtido pela prática”*.

No primeiro caso, verifica-se o contacto com algo; no segundo procede-se a uma experiência com o objectivo de obter um determinado resultado que, à partida, é desconhecido, e, por isso, mais ou menos imprevisível; por fim, no terceiro caso, existe um conhecimento já estruturado, obtido pela prática e já integrado no quadro de referência do sujeito.

A concepção de Jobert (1991) é bem reveladora da complexidade enunciada: *“a experiência é o que é constituído, ao longo do tempo, individual e colectivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação quotidiana com a realidade e com a necessidade de resolver problemas de toda a natureza”*. (Cavaco, 2002, p.31)

Dada esta evidência, os teóricos procuram explicitar o conceito, integrando a amplitude de significados a ele inerentes, embora, face à impossibilidade de estabelecer uma unidade de sentido, Villers (1991) afirme não se tratar de um conceito, mas de uma noção. A diferente nomenclatura obriga a adequar o sentido ao contexto.

Villers destaca dois significados: um, no sentido do futuro; outro, no sentido do passado. Prospectivamente, a experiência é uma prova cujo resultado se espera e durante a qual o sujeito se confronta com o desconhecido que procura compreender; retrospectivamente, a experiência já aconteceu e, por isso, o sujeito adquiriu conhecimento que integrou no seu quadro de representações.

É em função deste quadro de representações que Roelens (1989) identifica dois tipos de experiência. Uma enquadra-se no pensamento do sujeito e, portanto, nas suas representações; outra confronta-o com algo de novo, algo desconhecido, para o qual não encontra sentido e que provoca um espaço de ruptura, nesse mesmo quadro.

No entanto, há teóricos, como Vermersch (1991), para quem tudo é experiência, mesmo quando, aparentemente, nada acontece, dado que o sujeito se encontra em permanente interacção consigo próprio e com tudo que o rodeia. Esta interacção constante do sujeito com o mundo e consigo próprio, para Bonvalot (1991), constitui, sempre, uma novidade. No entanto, esta novidade só provoca modificações no sujeito, quando este reage, se interroga, procura e encontra respostas. O processo implica um conjunto de transacções do sujeito consigo mesmo, com outras experiências já integradas, e com as quais articula as mais recentes, e com o próprio meio.

Embora não se encontre unanimidade quanto à definição de experiência, o mesmo não se verifica relativamente àquelas que são passíveis de produzir aprendizagem. A aprendizagem ocorre, quando uma experiência, pela novidade que suscita no sujeito, provoca uma ruptura no seu quadro de referências, isto é, quando o sujeito não detém uma estrutura que lhe permita fazer a leitura do desconhecido e, por esse motivo, não é capaz de o integrar. Para que a integração seja possível, é obrigado a proceder a um trabalho de reorganização das suas representações.

Trata-se de acomodar algo de novo, num sistema já construído. Para Pineau (1991), esta novidade é deformadora e provoca uma descontinuidade na estrutura do sujeito. No sentido de a integrar, precisa reflectir sobre ela, de modo a proceder à sua transformação. É pela reflexão sobre a experiência que se reequilibra o sistema.

Nesta linha, também Roelens, aproximando-se de Dewey e Mezirow, afirma só ocorrer experiência, quando acontece uma ruptura com as representações do sujeito. Esta ruptura configura um espaço vazio no qual, através de um processo de transformação, o sujeito deve integrar a nova realidade.

Na exploração deste conceito, é incontornável a perspectiva de Josso (1991) que distingue “*vécu*”, o vivido, da experiência.

“*Vécu*” compreende tudo o que faz parte do percurso do sujeito, na sua relação consigo, com os outros e com o meio e é apreendido de modo imediato, sem grande intervenção da consciência. A experiência já implica uma dimensão consciente, um trabalho reflexivo sobre o acontecimento, a sua compreensão, os sentimentos nele envolvidos e

as percepções suscitadas, isto é, implica a pessoa na sua totalidade. “*O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação*” (Pires, 2005, p.193). De reter ainda que a experiência é dinâmica, permite ao indivíduo interrogar-se, tem consequências na sua forma de estar, sentir e agir, e contribui para introduzir modificações, que redimensionam o seu destino, o seu lugar no mundo e o próprio mundo que o envolve.

Para a compreensão da construção da experiência, Josso distingue: *ter experiências*, relacionadas a uma aprendizagem ocasional; *fazer experiências*, o que implica reflectir sobre as aprendizagens e *pensar as experiências*, processo pelo qual se lhes atribui sentido.

A experiência constrói-se, assim, através de etapas, ou momentos. Primeiro, o acontecimento novo, a surpresa, o confronto com o desconhecido. Ora, pela forma abrupta como surge, este acontecimento suspende todos os automatismos e o sujeito toma consciência da novidade, é obrigado a prestar-lhe atenção e a reflectir sobre ela. Contudo, a reflexão, por si só, não é suficiente, porque a aprendizagem só acontece se a experiência for simbolizada, através da linguagem. A etapa final deste processo corresponde ao momento de aplicação da aprendizagem em novos contextos.

As experiências, porém, não apresentam, segundo a autora, as mesmas características, umas são meramente instrumentais; outras, as existenciais, envolvem a totalidade do sujeito e implicam a sua identidade.

Em suma, o conceito de experiência não encontra consenso entre teóricos, contudo, existe algum acordo relativamente àquelas que contribuem para a aprendizagem. Neste caso, a experiência remete para um acontecimento, uma vivência que constitui uma novidade para o sujeito e para a qual ele não detém representações. No entanto, só se torna formadora, se for objecto de análise e reflexão, se for desconstruída e reconstruída e finalmente, pela linguagem, simbolizada e posta em comum num grupo, por um sujeito que se implica neste processo de forma holística.

Aprendizagem Experencial e Formação Experencial

Estas duas expressões são distintas em termos filosóficos, embora apresentem alguma proximidade conceptual. A primeira enquadra-se nas correntes anglo-americanas, de orientação mais pragmática, cuja matriz se encontra em Dewey. Nestas, a experiência é entendida como um processo próximo da experimentação científica, implicando razão e reflexão e cuja finalidade é a adaptação do indivíduo ao meio. Segundo Finger, trata-se de *“um discurso sobre a aprendizagem do adulto na perspectiva da resolução simbólica dos problemas”* (Finger, 2003, p.59).

A segunda, mais próxima da vida, considera os indivíduos na sua globalidade, integrados no meio, capazes de se transformarem, a si e à vida, pela acção da experiência. Nesta concepção, o saber não se constrói unicamente com a razão e a reflexão, mas também com todas as outras dimensões dos indivíduos, afectivas, sociais, entre outras.

Daí que Josso afirme, *“la formation expérientielle désigne l’activité consciente d’un sujet effectuant un apprentissage imprévu ou volontaire en termes de compétences existentielles (somatiques, affectives, conscientielles) instrumentales ou pragmatiques, explicatives ou compréhensives à l’occasion d’un évènement, d’une situation, d’une activité qui met l’apprenant en interaction avec lui même, les autres, l’environnement naturel ou les choses dans un ou plusieurs registre”* (Josso, 1991, p.198).

Embora consciente das diferenças, e de que a perspectiva deste trabalho se enquadra mais no âmbito da formação experencial, optei por não fazer distinção entre estes termos, por ambos remeterem para a aprendizagem através da reflexão sobre a experiência e utilizo a denominação Aprendizagem Experencial, no seu sentido mais amplo

Vários são os autores que apresentam teorias no sentido de explicarem o do processo pelo qual a experiência se transforma em aprendizagem, entre eles, Dewey (1916), Lewin (1935), Piaget (1976) e Kolt (1984) constituem uma referência.

Dewey que, como referi anteriormente, chama a atenção para o papel da experiência e da reflexão na aprendizagem, considera que esta se elabora através de um processo

próximo do método de experimentação, percorrendo um Ciclo que comporta quatro momentos: experiência, observação, reflexão e acção.

Durante o primeiro momento, o sujeito enfrenta uma situação, que, por não se enquadrar no seu referencial, o conduz a um conjunto de interrogações. Num segundo momento, e baseado na observação e interpretação dos acontecimentos, elabora hipóteses que testa, na fase seguinte, de modo a confirmá-las ou infirmá-las. Este processo, porém, não contempla as características do sujeito, nem o seu olhar sobre as coisas, aspectos que, como já referi, Carl Rogers (1969) considera relevantes.

Enquanto Dewey evidencia o papel da experimentação e todo o seu Ciclo remete para a resolução de problemas, Carl Rogers confere importância e valor ao sujeito, ao centrar nele todo o processo de aprendizagem e chamar a atenção para as componentes afectivas e emocionais presentes.

De qualquer modo, a influência de Dewey é marcante para Kolt que, aliando-a à de Lewin, que integra teoria e prática, atribuindo-lhes a mesma importância, e à de Piaget, que esclarece o papel da experiência e da acção na aprendizagem, propõe um Ciclo de Aprendizagem que as integra.

No Ciclo de Kolt, a aprendizagem constitui um processo que cria conhecimento e progride através da experiência permanente, permitindo uma adaptação do indivíduo ao mundo, pelas transacções que realiza com o meio.

Este processo experiencial comporta quatro etapas, mas também capacidades: experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização abstracta e experimentação activa que transformam a experiência, permitindo ao sujeito adaptar-se ao mundo. A aprendizagem é o resultado da combinação destas etapas, ou capacidades, estruturadas em dois eixos, funcionando em dimensões dialecticamente opostas, a primeira opondo-se à terceira, a segunda à quarta, mas em articulação entre si. Trata-se de um processo circular que se repete, sem cessar.

Neste modelo, aprender implica duas operações mentais, representadas por dois eixos: um vertical, a apreensão da experiência, isto é, a sua compreensão imediata; outro

horizontal, a sua transformação. A apreensão apresenta dois pólos: a apreensão, através da qual o sujeito considera as características da experiência; a compreensão, pela qual o sujeito a interpreta em função das suas representações, para se apoderar dela, portanto, através da conceptualização abstracta. Apreensão e compreensão ocorrem em simultâneo, têm ambas o mesmo grau de importância.

A transformação da experiência implica a intenção, reflexão interior sobre a observação, e extensão, que se inscreve nos processos de experimentação. Estes eixos não são separáveis, é necessário apreender, compreender, transformar através da reflexão e da exteriorização para que a experiência se transforme em aprendizagem.

A aprendizagem acontece, assim, através da transformação da experiência. Só a passagem pelas quatro etapas descritas completa o Ciclo. Em suma, para Kolb, todo o saber parte da experiência, passa pela reflexão sobre essa mesma experiência, finaliza-se numa abstracção e a conceptualização deve ser validada pela experimentação. A verificação das hipóteses, em situação, permite outras aprendizagens e outro Ciclo se inicia.

Vários autores criticam este modelo, por verem nele um processo de adaptação ao meio e por a aprendizagem se elaborar unicamente através da razão e da reflexão, sem contemplar outras dimensões do sujeito, tais como, as suas características e os recursos culturais inscritos no seu percurso de vida, porque, também estes, como afirma Dominicé (1989), contribuem para dar sentido às experiências. Também Finger (1989) defende uma perspectiva global e integrada do sujeito. Ele que, nas teorias de Rogers, considera a falta da dimensão social e cultural dos indivíduos, chama a atenção para que os sentimentos, as emoções e a vida do sujeito devem também ser tidos em conta.

O Ciclo de Kolt, por se desenvolver de forma circular, numa geometria de duas dimensões, cada experiência recomeçando um Ciclo, não se mostra integrador de outras dimensões e, por esta razão, não dá acesso a níveis superiores de complexidade.

Enriotti (1991), tal como Jarvis (1995), considera que só uma estrutura multidimensional permite obter uma maior variedade de respostas às experiências e lhes imprime um outro dinamismo. Esta abordagem propõe a transformação da experiência

em aprendizagem por um movimento em espiral que, abrindo-se ao tempo e ao espaço, integra uma perspectiva diacrónica, sincrónica e a de projecto, dando origem a uma operação de ordem exponencial.

Inspirados em Kolt e no seu ciclo, Enriotti (1991), Vermersch (1991) e Josso (1991) consideram três fases na aprendizagem.

Para Enriotti, num primeiro momento, a fase de acção, o sujeito elabora esquemas de actuação em função das suas representações; depois, pela reflexão, transforma os vividos em experiência. Na fase final, a socialização, verbaliza e explicita a experiência, num grupo, cuja capacidade de escuta e ausência de juízos de valor ou julgamento são fundamentais para a consecução das aprendizagens.

Este processo desenvolve-se através de um modelo em espiral, porque integra as diferentes dimensões do sujeito e as suas circunstâncias. A integração da totalidade do sujeito e o seu contexto são importantes, também para Barkatoolah (1991), que chama a atenção para que a aprendizagem experiencial constitui uma actividade constante de desenvolvimento do sujeito, ocorre durante toda a sua vida, quer de modo formal, quer informal; implica-o na sua globalidade; permite-lhe tomar consciência de si e do contexto em que está inserido, contexto esse que nunca é neutro.

Vermersch defende um momento de preparação, durante o qual o sujeito planifica, ou antecipa a tarefa; de realização, correspondente a consecução do plano e de reflexão, na qual explora a situação, através de uma actividade cognitiva, procedendo, depois, à sua reorganização a outro nível

Josso também defende, no acto de aprender, três fases: iniciação, integração e subordinação. A iniciação corresponde ao primeiro contacto com a situação e exige uma atenção consciente, a partir da qual o sujeito elabora o primeiro trabalho de compreensão. Neste primeiro momento, podem não estar logo reunidas condições, por desatenção do sujeito, ou por quadro de referências não aceitar a informação, ou até mesmo por esta se apresentar distorcida e impedir a sua apropriação. A integração inicia-se logo que o sujeito consegue identificar de que forma a situação põe em questão o seu quadro interior, quando ele percebe o que tem de abandonar para integrar a

novidade; trata-se de um trabalho interior de reconfiguração que se exprime através de perguntas e torna possível proceder a transferências em diferentes contextos. A integração só se completa quando o sujeito for capaz de mobilizar espontaneamente esse saber. Por último, na fase da subordinação, o sujeito explica as suas opções, argumenta e coloca outras questões levantadas por esta nova forma de pensar ou fazer.

Contudo, a riqueza da aprendizagem experiencial depende sempre da riqueza do meio envolvente, dos estímulos que oferece, da qualidade das interações, das características e das dimensões do sujeito e das suas capacidades para experimentar, interrogar e integrar em suas aprendizagens. Autores como Dominicé (1989) e Josso chamam a atenção para o papel do investimento pessoal, o papel das interações sociais, o clima socio-afectivo, o contexto socio-cultural. *“O que a experiência permite aprender comporta necessariamente os limites do percurso”* (Cavaco, 2002, p.32)

A experiência transforma-se em aprendizagem pela aplicação de um trabalho que inclui uma componente cognitiva, mas também apela a todas as outras dimensões do sujeito, do contexto em que se insere e das interações sociais e afectivas que nele estabelece.

Aprendizagem em Situação de Trabalho

Os desafios do mundo actual, no domínio técnico-científico, com consequentes alterações no campo económico-social, exigindo aos indivíduos mais formação, mais conhecimento e mais capacidade de adaptação a novas situações, modificaram as circunstâncias e as relações de aprendizagem. Os universos da educação, formação e trabalho, anteriormente tão delimitados, aproximam-se e diluem as suas fronteiras.

No contexto de trabalho, o sujeito confronta-se com uma variedade de problemas, que não remetem só para as áreas técnicas, mas também para as do domínio pessoal e social, que lhe exigem a constante mobilização de capacidades, conhecimentos, competências de toda a ordem, e lhe permitem uma ampla aprendizagem experiencial.

Como defende Courtois (1992), as situações de trabalho são potencialmente formativas. Potencialmente porque, como afirmam os vários teóricos já mencionados, nem todas as experiências resultam em aprendizagens, estas dependem sempre do impacto que produzem no sujeito, da sua capacidade para as trabalhar e adequar ao quadro de representações e, posteriormente, as aplicar em situação.

Neste processo, como defende Barbier (1992), todas as dimensões implicadas são, também redimensionadas, *“O trabalho implica a mobilização de capacidades, conhecimentos, de competências, de componentes identitários e o seu exercício modifica todos estes elementos.”* (Pires, 2005, p.245).

Vários são os factores que facilitam a aprendizagem em situação de trabalho: a implicação da pessoa, o seu esforço na procura de soluções, a autonomia, a responsabilidade, o sentido que o trabalho tem para o profissional, a variedade de actividades a executar, a partilha e abertura entre os membros da equipa, como bem identificaram Reinbold e Breillot. (1993).

Um outro factor determinante na aprendizagem é o factor tempo, dado que os processos a ela inerentes exigem essa disponibilidade.

Todas estas circunstâncias permitem pensar o processo de aprendizagem, em situação de trabalho, de um modo específico.

O trabalho desenvolvido pelos professores, bem como o modelo da sua formação, assentou no princípio do valor epistemológico da teoria, donde ser esta a orientar e regular a prática. Acreditava-se na existência de um conhecimento standard que respondia à generalidade das situações educativas, de acordo com o racionalismo tecnicista.

Hoje, creio que longe deste modelo, verifica-se que, uma situação educativa, mercê das variáveis em presença, pode ter várias respostas. Face a esta realidade, o professor precisa pensar por dentro das coisas, compreendê-las e encontrar respostas.

Faz-se, assim, apelo a um tipo de professor reflexivo. O professor deve ser um investigador, na sala de aula, investigador no sentido formativo, privilegiando uma abordagem experimental e crítica, isto é: identificar uma situação-problema e retirar dela a informação a ser trabalhada; interrogá-la em função dos seus próprios códigos; construir um conjunto de cenários que funcionem como soluções alternativas e testá-los mentalmente; avaliá-los; decidir; aplicar a decisão e avaliar os resultados em função dos objectivos pretendidos. Este processo não acaba na solução, mas no diálogo desta com o quadro de representações do professor e na procura de outras respostas para outras questões que se coloquem. Trata-se de um processo investigação sucessiva. Adequam-se, assim, as acções que melhor respondem aos processos de aprendizagem dos alunos, mas também se processa um desenvolvimento do profissional e da pessoa. Promovem-se conhecimento e auto-conhecimento.

Este processo de aprendizagem corresponde a uma espiral reflexiva, por implicar graus de complexidade cada vez maior.

Embora este tipo de saber não seja transmissível, por envolver as especificidades de cada indivíduo, em situações concretas e particulares, não deve fechar-se no espaço da sala de aula, mas alargar-se ao grupo de trabalho docente, através da partilha e reflexão sobre as experiências. O cruzamento de olhares, a explicitação e compreensão das formas de ver de cada um, atitude de diálogo e a perspectiva crítica, a estabelecer entre pares, podem contribuir para o aprofundamento das questões.

Este modelo de aprendizagem corresponde a um dos Ciclos identificados por Argyris e Schön (1985), o de Ciclo Triplo.

Estes teóricos consideram três tipos de Ciclos de Aprendizagem: a de ciclo simples, o sujeito corrige a sua acção em função dos objectivos propostos, não modifica os seus princípios orientadores, é adaptativa; a de ciclo duplo, o sujeito detecta o erro, corrige-o e modifica as normas, isto é, aprende a colocar em causa os seus pressupostos; a de ciclo triplo, o sujeito reflecte sobre as situações, modifica as suas práticas e age. Trata-se de uma aprendizagem na acção e sobre a acção, através da reflexão, desenvolvendo teorias da acção que orientam a prática futura.

Schön considera que as práticas estão repletas de acções que se fazem espontaneamente, sem se pensar nelas, donde não haver consciência das aprendizagens que se efectuam. No dia-a-dia profissional, há tendência para se responder de forma automática. Este comportamento pode e deve modificar-se, através da reflexão, da análise e crítica aos pressupostos que orientam a prática. Esta reflexão pode ser realizada retrospectivamente, ou durante a acção. A reflexão sobre a acção é fundamental, pois permite um novo conhecimento, interpela acções passadas, presentes, perspectiva as futuras e pode abranger um leque amplo de fenómenos e situações: apreciações, julgamentos, comportamentos, estratégias, teorias, um leque tão amplo quanto o contexto e as suas variáveis.

A prática reflexiva leva o profissional a entender a sua teoria de acção, isto é, as regras e as estratégias que utiliza, as teorias que enformam a sua prática, a forma como estrutura os problemas, e é construtora de outros sentidos. Não se trata de aplicar a teoria à prática, mas de a produzir através da reflexão.

A reflexão implica um conjunto de destrezas quer cognitivas, quer metacognitivas, não constitui uma mera conduta. Pollard e Tann, (Nóvoa, 1992, p. 61) identificam seis tipos de destrezas: empíricas, capacidade de levantar dados, descrever situações e processos; analíticas, avaliar os dados e construir uma teoria; avaliativas, juízos sobre as consequências dos projectos; estratégicas, capacidades de planear e implementar a acção; práticas, relacionar a análise com a prática de forma a atingir o objectivo e de comunicação, partilha das ideias com o grupo de trabalho.

De referir que a reflexão está sempre contaminada pela existência e experiência de quem a coloca em prática e está impregnada pelas contingências do ser e do estar.

Competências

A problemática das competências impõe-se, neste estudo, dado fazerem parte do desenvolvimento e aprendizagens dos adultos e contribuírem para a construção das suas identidades, sejam elas pessoais, ou profissionais.

Mas competência é também um conceito polissêmico. Utilizado em várias disciplinas, cruza práticas e teorias e serve uma multiplicidade de contextos.

Compreendido, muitas vezes, como capacidade, aptidão, faculdade, conhecimento, ou ainda *skill*, nenhuma destas noções lhe serve como sinónimo, embora todas se encontrem presentes no conceito de competência. Nas várias noções aqui expressas estão presentes vários domínios: cognitivo, afectivo, ético, psicomotor, emotivo, de personalidade, enfim, tantas quantas as dimensões do sujeito

Apesar dos contributos dos vários teóricos, no sentido de esclarecerem o conceito, Chomsky (1971) é incontornável, por ter introduzido a noção de competência, no âmbito da linguística. Para este autor, competência é a capacidade de um sujeito produzir uma língua, através da interiorização de um sistema de regras que lhe permite produzir e compreender um número ilimitado de enunciados. A competência não é observável, trata-se de uma potencialidade que se manifesta no desempenho do falante. É o desempenho que actualiza a competência.

Esta separação entre competência e desempenho é do domínio das Ciências Cognitivas que separam os mecanismos observáveis dos mentais, privilegiando estes. Assim sendo, competência é “... a mobilização de instrumentos cognitivos, de estratégias de resolução de problemas exigindo processos de análise, compreensão, elaboração de quadros conceptuais e de representações...”. (Pires, 2005, p.270).

As outras correntes da Psicologia integraram o conceito de acordo com as suas diferentes perspectivas. A behaviourista, limitando-o ao que é observável e passível de ser medido pelos resultados, dá atenção ao produto final e à realização da tarefa, daí que a competência se manifeste no desempenho, isto é, em comportamentos observáveis e passíveis de serem medidos. A humanista, valorizando as características do sujeito, centrando-se na pessoa e privilegiando as dimensões relacionais e afectivas, concebe a competência como um processo dinâmico, integrativo e holístico em que a componente subjectiva desempenha um papel fundamental.

Influenciado pela psicologia, o conceito passa para outros domínios, sendo que considero pertinentes e produtivos, para as questões relacionadas com este estudo, os contributos das Ciências ligadas ao trabalho, nomeadamente a Ergonomia e da Educação.

O conceito de Competência é muito utilizado nas áreas que estudam a actividade laboral, no sentido de explicar as condutas dos profissionais. Neste âmbito é entendida como *“conjuntos estabilizado de saberes e de saberes-fazer, de condutas-tipo, de procedimentos, de tipos de raciocínio, que se podem utilizar sem novas aprendizagens.”* (Pires, 2005, p.273). Neste conjunto estão implicados saberes teóricos, de acção e metaconhecimentos.

Ora, como os contextos de trabalho são dinâmicos e constituem um sistema laboral e social, onde se realizam múltiplas interacções, também estas têm implicações nas competências. No meio citado, são entendidas como a mobilização de capacidades de acção, em conjunto as características do sujeito e dos seus conhecimentos, para fazer face às situações de complexidade e imprevisibilidade do contexto laboral.

Leplat (1991) identifica-as através de características: são finalizadas; podem ser aprendidas quer formal, quer informalmente; são organizadas e coordenadas entre si e remetem para uma noção abstracta que explica a organização de uma acção e manifestam-se no desempenho.

Por esta via do mundo laboral, através da Educação e Formação, o conceito entra, nas Ciências da Educação, e designa três saberes: saber-ser, saber-fazer e saber-estar. Saberes que implicam agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, aprender, assumir responsabilidades e ter visão estratégica. A competência remete para um conjunto de saberes, para uma componente ligada à organização interna do sujeito; orienta-se para a acção e operacionaliza-se em situação.

Ligado ao mundo da Educação, Perrenoud (1997), para quem a teoria de Chomsky não tem sentido, dado as potencialidades do sujeito não existirem como marca da espécie, mas se constituírem como produto da aprendizagem, define competência como *“uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiado em*

conhecimentos, mas não se limitando a eles”. (Pires, 2005, p.279). Trata-se de mobilizar conhecimentos, saber que se adquire através da experiência vivida, pensada e analisada.

Ora, saber mobilizar, é a operacionalização de conhecimentos capazes de seleccionar informação, processá-la de acordo com uma situação e das possibilidades de acção, no sentido da sua consecução. Competência e transferência são indissociáveis.

Face a esta multiplicidade de entendimentos do conceito, Le Boterf (1994) defende uma abordagem fundada nos seguintes aspectos:

- trata-se de um processo, realiza-se na acção, através da mobilização de recursos, não se tratando por isso de uma aplicação, mas de uma construção. Pode desenvolver-se pela prática;
- deve ser entendida em função do sujeito e do contexto;
- é contingente;
- integra saberes vários, num processo de estruturação e reestruturação, no sentido da realização. “É de natureza combinatória” (Pires, 2005, p 293);
- envolve o sujeito na sua totalidade, implica que este queira, possa e lhe atribua sentido.

Estes aspectos implicam, por parte do sujeito, um conjunto de saberes:

- teóricos – não são de aplicação imediata, mas ajudam na compreensão das situações e dos fenómenos e na formulação de hipóteses. São transmissíveis;
- contextuais – remetem para os saberes ligados ao meio no qual o sujeito se situa, como o próprio nome indica;
- procedimentais – remetem para as regras, os métodos, os procedimentos subjacentes à realização da acção, constituem as estratégias para a resolução de problemas;
- saberes-fazer procedimentais – implicam a utilização dos saberes procedimentais. Podem proceder de saberes teóricos, mas a prática é fundamental para a sua aquisição;

- saberes-fazer experimentais, ou empíricos – procedem da prática, são produzidos pela experiência. Não são generalizáveis, são singulares e situados;
- saberes-fazer relacionais – são adquiridos através de um processo de socialização, nos diferentes contextos da vida do sujeito;
- saberes-fazer cognitivos – são as operações intelectuais que o sujeito realiza para levar a cabo a acção, implicam saber tratar a informação, saber raciocinar e relacionar.

A competência, nesta perspectiva, é dinâmica, integra saberes diversos, está em permanente construção, em função da representação do sujeito relativamente à situação. Constrói-se, segundo Wittorski, (1998), no cruzamento do percurso de socialização do sujeito, da sua biografia, da sua experiência profissional e da sua formação.

Para este autor a competência resulta da combinação de componentes cognitivas, afectivas, sociais e praxeológicas a nível do indivíduo ou do grupo, do meio social imediato, ou a nível da organização em que estão inseridos.

Em suma, o sentido atribuído a competência depende do enquadramento teórico no qual se realiza.

Se a corrente behaviourista a reduz ao que é observável e portanto capaz de ser medido; a cognitivista enfatiza a mobilização de estratégias de resolução de problemas, análise e compreensão, enquanto a humanista perspectiva-a em função da subjectividade do sujeito e das dimensões que o constituem.

Os vários domínios disciplinares contribuem para alargar a sua compreensão, mas é a visão sistémica que, permitindo articular a dimensão individual e a colectiva de forma dinâmica, integrativa e globalizante, tende a ultrapassar as dificuldades da definição do conceito.

Em síntese, neste capítulo, pretendo explicitar as questões relacionadas com a Aprendizagem de Adultos e a Aprendizagem Experiencial.

De facto, encontram-se algumas especificidades ligadas à aprendizagem dos adultos, tal como Knowles refere e como Finger reforça, ao elencar três características: a visão retrospectiva, a história de vida como um espaço de referência e o reconhecimento de si próprio.

Aprende-se pela experiência e, embora o termo tenha múltiplos significados, neste âmbito, compreende um “*encontro*”, um “*contacto directo*”, “*uma confrontação com o desconhecido*” que vai provocar, no indivíduo, uma ruptura com o seu quadro de representações. Esta ruptura implica um trabalho de reestruturação desse quadro no sentido de integrar a novidade. A experiência tem de ser reflectida, simbolizada e interpretada, não tem uma vertente unicamente individual, abrange o contexto e os outros, implica a verbalização e a explicitação através da linguagem, para se tornar formadora e constituir aprendizagem.

Perto do conceito de aprendizagem experiencial está o de formação experiencial. Embora distintos em termos filosóficos são, muitas vezes, utilizados como sinónimos. De referir, no entanto, que o primeiro remete para uma concepção mais próxima da experimentação, à qual se aplica a reflexão e a razão na resolução de problemas e o segundo, embora não negando a importância de ambas, considera a experiência transformadora da pessoa e da sua própria vida, através de um processo holístico.

Outro aspecto que considero importante para este estudo é o da aprendizagem em situação de trabalho. Defendo o tipo de aprendizagem de triplo salto, aprendizagem na acção e sobre a acção, que vem ao encontro das solicitações do mundo actual e se enquadram nas dinâmicas de trabalho actualmente exigidas.

Por fim, mercê da complexidade e multiplicidade de sentidos atribuídos à competência, apresento a abordagem defendida por Le Boterf que, por permitir articular a dimensão individual e colectiva de forma dinâmica, integrativa e globalizante tende a ultrapassar as dificuldades da definição do conceito.

CAPÍTULO II

Questões Metodológicas

Objecto de Estudo

Já, neste trabalho, mencionei a minha curiosidade relativamente à forma como os docentes, com largos anos de prática lectiva, enfrentam situações laborais que, por enformarem outros pressupostos filosóficos e metodológicos, implicam repensar e adequar as formas de actuar.

No caso deste estudo, a minha atenção centra-se no trabalho dos profissionais dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que, anteriormente, desempenhavam funções docentes, sendo meu objectivo compreender como fazem emergir competências, neste novo contexto profissional

A problemática remete, assim, para o processo de aprendizagem de adultos, mais concretamente para a construção de competências, em situação de trabalho.

Procuro analisar a forma como os professores constróem as suas competências para o desempenho das novas funções, interpretar os processos de aprendizagem decorrentes da mudança, evidenciar os saberes mobilizados e os quadros teóricos que enformam a sua prática, bem como os factores que contribuem para toda esta construção.

Delimitação do universo de estudo

No sentido de recolher dados para este estudo, procurei a colaboração de quatro professores a exercerem funções de profissionais RVC, em Centros Novas Oportunidades de Escolas Secundárias, de concelhos a Sul do Tejo. Não menciono as

escolas, por pedido expresso de um dos entrevistados e porque as entrevistas foram possíveis a título estritamente particular.

A selecção destes Centros deveu-se a duas razões: primeiro, por entre mim e os docentes que neles exercem funções, não haver qualquer tipo de contacto profissional. Por contacto profissional entendo, neste contexto, a partilha de ideias e/ou experiências sobre o trabalho desenvolvido, ou/e encontros de âmbito profissional. Considerei que a ausência deste critério poderia inibir a expressão de opiniões e/ou reflexões, ou mesmo condicionar o alargamento de certas temáticas.

A segunda razão prendeu-se com a proximidade do meu local de trabalho e a possibilidade de uma melhor gestão do tempo para o levantamento de toda a informação.

Na selecção dos entrevistados considerei os seguintes critérios: tempo de serviço e formação académica.

Ao estabelecer, como critério, uma longa prática profissional, não esteve subjacente qualquer concepção valorativa, mas tão-somente a dimensão vivencial de uma organização com dinâmicas específicas e interações próprias.

A diversidade de formação académica dos participantes também me pareceu relevante, dado também ela marcar o olhar sobre as coisas. Não encontrei a heterogeneidade pretendida, dado a maioria dos professores a exercer funções de profissionais RVC e que mostrou disponibilidade para colaborar neste estudo, ser do ramo das Humanidades, sobretudo professores de Línguas, quer Materna, quer Estrangeiras. Neste leque estrito da formação de base de cada um dos voluntários, selecionei um professor de Língua Estrangeira, dois de Português, sendo que um deles também lecciona Francês e um professor com formação em Geografia, desenvolvendo trabalho na área das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Foram todos contactados pessoalmente, foi-lhes explicado o objectivo do estudo e o modo como eu pretendia recolher a informação, através de entrevista. Mostraram-se disponíveis para colaborar e as marcações de entrevista foram realizadas, posteriormente, por telefone.

Entretanto, procedi a uma entrevista de preparação. Esta decisão mostrou-se muito frutífera, porque revelou alguns pontos fracos relativamente às questões e me consciencializou das dificuldades de realizar uma entrevista com qualidade. A conversa que acabou por acontecer, logo após esta experiência, com a entrevistada, na qual ela falou livremente da sua prática enquanto professora e da sua actividade enquanto profissional revelou-se muito importante, por me ter sugerido algumas questões para as entrevistas, que tiveram lugar, entre Maio e Junho.

De referir que, a visita que todos me proporcionaram aos Centros e a forma como me apresentaram profissionais e formadores, embora não seja objecto deste estudo permitiu-me ter a percepção, embora reduzida, do ambiente que se vivia em cada um deles.

Procedimentos metodológicos

Tendo em conta o objectivo deste estudo, considereei, desde o primeiro momento, a investigação qualitativa a mais adequada devido às suas características. Primeiro, pela maior incidência nos processos que nos resultados, portanto mais consentânea com todas as questões cujo objectivo final é saber como os professores fazem emergir competências, para o desempenho das suas funções, enquanto profissionais RVC; depois, por implicar um método indutivo, que anula pressupostos de base. Este procedimento não confirma, nem infirma hipóteses prévias, mas permite a construção de um quadro, com os resultados obtidos. Assim sendo, tornou-se fundamental conhecer o olhar e a compreensão que cada um dos sujeitos da investigação tem das situações para as quais o seu contributo foi solicitado.

Para além do que fica referido, é importante salientar que o facto de os dados serem recolhidos através da palavra constitui uma mais-valia. O discurso, pela sua riqueza, à qual se acrescentam os dados contextuais, constitui um universo de pistas que permite compreender e aprofundar as questões com mais acuidade, dando conta da sua complexidade. O investigador qualitativo tenta *“compreender o processo mediante o qual constróem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados”* (Bogdan, 1994, p.70).

A entrevista permite, assim, recolher os dados da verbalização dos vários sujeitos e aceder ao modo como estruturam o seu mundo e o vivenciam.

O contacto pessoal que lhe está subjacente, permite dinâmicas e interações mais próximas do quotidiano e, por isso, mais capazes de revelarem opiniões, intenções e perspectivas do entrevistado, através de um estilo de discurso mais fácil. Além destas vantagens, esse contacto permite facilmente criar um clima de empatia e, ao valorizar o papel do entrevistado e a sua disponibilidade para colaborar no estudo, constrói-se, também, um ambiente favorável à revelação de opiniões e perspectivas.

Optei pela entrevista não directiva, por esta se centrar mais na pessoa entrevistada, na sua lógica e no seu quadro de referências, embora com a limitação do domínio da investigação.

Esta limitação levou-me, não raras vezes, a recorrer a técnicas de reformulação ou de reenvio para centrar os temas em questão.

Apesar das vantagens desta opção, não desvalorizo o facto de uma entrevista, como qualquer relação social, tender a estabelecer papéis e o entrevistado agir de acordo com o que considera ser o dele, ou com aquele que dele se espera, verbalizando de acordo com um quadro pré-definido, no entanto *“As pessoas revelam tanto de si próprias nas suas reacções aos que habitualmente as rodeiam, como aos estranhos, desde que estejamos cientes das diferenças.”* (Bogdan, 1994, p.69), afirmação que partilho na íntegra. O próprio discurso, por muito policiado que seja, tende sempre a revelar o pensamento de quem o produz.

Para a realização da entrevista, elaborei um guião cuja construção obedeceu aos seguintes objectivos: conhecer as expectativas dos professores relativamente ao desempenho das suas funções enquanto profissionais RVC, em Centros Novas Oportunidades; compreender os seus saberes prévios para o desempenho das funções; analisar o modo como se (re)ajustam as competências de um professor/profissional RVC; interpretar a forma como constroem competências, ao longo da sua nova actividade profissional e analisar os factores que contribuem para o desenvolvimento dessas mesmas competências.

Para obter as informações consentâneas com estes objectivos, procurei não colocar questões que, por conterem indícios do meu pensar e sentir, ou orientarem as respostas, pudessem condicionar, ou impor categorias mentais. Procurei que funcionasse mais como um memorando, um documento de apoio, um guia facilitador da conversa, impedindo o desvio de assuntos fulcrais, do que como um conjunto de questões a colocar.

As entrevistas, que duraram entre quarenta e cinco minutos e uma hora, decorreram no espaço de trabalho de cada um dos entrevistados, de acordo com as suas propostas e em horário que também eles determinaram. Entre eles e eu, estabeleceu-se um clima de empatia e à-vontade. No momento inicial, decorreram conversas banais e bem-dispostas.

Só uma das entrevistas foi realizada num espaço privado, um gabinete de trabalho, todas as outras tiveram lugar em espaços abertos, sem que esse facto tenha gerado qualquer problema ou criado alguma inibição aos entrevistados, que sempre revelaram sinais de estarem muito à vontade.

Reiterei o objectivo da entrevista, a confidencialidade da mesma e o pedido para a gravar. A presença do gravador não provocou qualquer comentário por parte dos entrevistados, à excepção de um que, olhando para o gravador disse: “*pois, tem de ser assim*”, com um sorriso sinónimo do inevitável da situação. No decorrer da entrevista, deram sinais de ignorar completamente o gravador.

Todos mantiveram posturas de grande à vontade e empatia durante a verbalização, não tendo ocorrido situações de bloqueio inicial. No entanto, quando o discurso os conduzia para situações mais delicadas, em que a expressão da sua opinião estava em oposição à veiculada pela equipa de trabalho, desenharam sorrisos de cumplicidade e compreensão das implicações do discurso.

As entrevistas, mercê das características dos entrevistados e às suas formas de organizar o discurso, resultaram com um alinhamento diferente. Embora de forma diferente, todas as questões pertinentes para este estudo foram abordadas.

Ao longo deste trabalho de recolha, senti alguma dificuldade em obter a informação pretendida dado que alguns entrevistados remetiam tendencialmente para o processo e

para os candidatos a certificação. Algumas vezes, os reconduzi ao assunto em análise através de expressões coloquiais do género “*mas estavas a dizer que...*”, reiterando as suas afirmações de forma a permitir-lhes dar seguimento ao raciocínio, ou mesmo a esclarecerem o entendimento da questão. Utilizei esta estratégia sempre que forem verbalizadas informações pertinentes para a pesquisa, mas que o entrevistado não explorava, ou às quais não dava seguimento. Mostraram-se sempre prolixos e com facilidade em desviarem o tema central para questões paralelas.

Terminadas as entrevistas, procedi à sua transcrição e à atribuição de códigos aos entrevistados, cumprindo, assim, a regra da confidencialidade.

Na passagem do oral ao escrito, mantive toda a formulação do discurso, transcrevendo as repetições, as faltas de concordância, os registos mais familiares, o cruzamento, na mesma produção verbal, de temas diferentes e os silêncios, estes marcados através de reticências. A transcrição deve dar conta da emergência do discurso, enquanto processo em formação, no qual são evidentes “*as sucessões das transformações do pensamento e da forma*”, (Bardin, 1991, p.173), pelas incoerências, repetições, pausas e outros, embora esta análise não dê conta da interpretação dessas ocorrências.

Este processo implica sempre alterações e perdas: alguns dados contextuais, os gestos, os tons, os sorrisos, enfim, uma série de outros elementos que contribuem para a interpretação do que fica dito, no entanto a fidelidade na transcrição da verbalização leva alguns autores a afirmarem que “*...correctamente registada vale, em si e por si, como fonte de informação.*” (Cavaco, 2002, p.45).

Concluída esta tarefa, voltei a contactar os entrevistados, no sentido de lhes remeter as entrevistas para leitura. Solicitei-lhes que, no caso de identificarem discrepâncias entre o seu pensamento e o material transcrito, procedessem a alterações, ou, caso contrário, devem a sua aprovação para constituir material de estudo para a realização do presente trabalho.

Após este procedimento senti necessidade de fazer uma pausa no trabalho, distanciar-me de tudo quanto havia sido dito, porque senti que o tempo da transcrição tinha viciado o meu olhar relativamente às respostas dadas, estava a perder a capacidade de

manter uma perspectiva aberta e me deixar impregnar pelos vários discursos, que, por estarem muito presentes, me condicionaram o olhar.

A pausa foi produtiva porque, ao reiniciar, cada transcrição me dizia mais do que anteriormente dissera. As leituras que continuei a realizar, durante esse tempo, também lançaram uma luz nova sobre as entrevistas e me alertaram para questões que, de outro modo, teriam, provavelmente, passado despercebidas. Um trabalho que foi progredindo em teia; fios, onde outros fios se juntavam e faziam nó.

Dada a complexidade e variedade da informação recolhida, privilegiei a análise de conteúdo, por constituir “...um instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 1991, p.31), consciente que o limite desta análise é também a sua maior riqueza: o facto de nunca estar esgotada, permitir sempre mais olhares sobre a comunicação.

Procedi a essa *leitura flutuante*, com a consciência que é o texto que “fala”, é ele que determina os elementos a serem analisados, isto é, define os temas para a análise de conteúdo.

Em seguida, procedi a análise de conteúdo, defini a frase como unidade de registo e o parágrafo como unidade de contexto. Organizei a distribuição do texto de cada entrevista por categorias, de acordo com os objectivos e os temas orientadores e com o discurso dos entrevistados. Elaborei fichas de análise temática de cada entrevista, para recolher as informações mais relevantes e, por fim, confrontei as opiniões transmitidas por cada entrevistado.

Na realização de todos estes passos, considero que a maior dificuldade se centra na realização das entrevistas, quer a nível do papel do entrevistador, quer do entrevistado. De referir que considero estes dois papéis, não separadamente, mas em interacção.

Senti, desde a primeira entrevista, a existência de uma falha a nível da compreensão do objectivo deste estudo: os entrevistados falavam tendencialmente dos candidatos e do trabalho que estes realizavam e não de si mesmos. Tentei colmatar esta dificuldade, a cada nova entrevista, pela explicitação mais clara e detalhada do objectivo do estudo,

tendo sempre em conta que não poderia indiciar caminhos para respostas futuras por parte dos entrevistados.

Penso, agora, que era essencial, no momento da explicitação do objectivo do trabalho, ter incentivado uma resenha, por parte do entrevistado, da sua compreensão do trabalho, atitude que não considerei inicialmente.

A tendência para divergir dos temas requer, da parte do entrevistador, uma atenção suplementar para perceber quando deve intervir, no sentido de reencaminhar o discurso para áreas mais pertinentes, sem ferir susceptibilidades e sem passar a mensagem que o assunto referido pelo entrevistado não interessa a investigação.

Houve momentos de dificuldade em obter as informações necessárias, por inadequação das expressões de relançamento, ou pela pouca clareza das perguntas realizadas que, por não serem directas, indiciavam vários caminhos ao entrevistado, que nem sempre correspondiam à temática pretendida.

Algumas questões, foram lançadas com demasiada rapidez, contrariando o respirar das próprias entrevistas e esta atitude precipitou, algumas vezes, o discurso dos entrevistados.

Limitações do Estudo

Considero que a maior limitação deste estudo decorre de ter optado unicamente pela entrevista, como método de investigação. Teria sido proveitoso proceder à observação directa da prática profissional, com posterior reflexão sobre as actividades desenvolvidas, para aprofundar e esclarecer algumas questões só superficialmente abordadas na entrevista, ou por dificuldade do entrevistado em dar seguimento ao assunto, ou por inépcia do entrevistador, na tentativa de relançar o tema.

De acrescentar o facto de entre acções e discurso se manifestarem, em maior ou menor grau, discrepâncias, dado a divergência entre teorias em uso e teorias partilhadas. Só a observação directa e registada da prática permite a análise detalhada de comportamentos e a reconstrução das intenções estratégias e pressupostos teóricos.

Corroborar esta afirmação o facto de, posteriormente à recolha das entrevistas, tendo-me encontrado com uma das entrevistadas, esta referir e explorar situações de trabalho que, no momento da entrevista, não lhe ocorreram, mas que considerava da máxima pertinência. Nenhuma dessas afirmações foi contemplada neste estudo, por razões de coerência e rigor metodológico.

CAPÍTULO III

Emergência de competências

Neste capítulo, pretendo sistematizar a informação reunida nas entrevistas dos professores que desempenham, neste momento, em Centros Novas Oportunidades de Escolas Secundárias, funções de profissionais RVC, e analisá-la, com base no enquadramento teórico apresentado no capítulo anterior.

Os dados permitem compreender como cada professor enfrentou, desenvolveu e/ou transformou o trabalho exigido pela nova actividade, a compreensão que dela foi tendo, e os mecanismos e/ou estratégias a que recorreu para ultrapassar dificuldades.

Procuró responder à questão de partida, **como conseguem, os professores, fazer emergir competências profissionais, num novo contexto laboral?** atendendo aos objectivos já enunciados e que, aqui, relembro:

- analisar a forma como os professores constróem as suas competências para o desempenho das novas funções,
- analisar os processos de aprendizagem decorrentes da mudança,
- evidenciar os saberes mobilizados e os quadros teóricos que enformam a sua prática,
- evidenciar os factores que contribuem para toda esta construção.

Para compreender este processo, com base nos dados das entrevistas e no referencial teórico, considere um conjunto de perguntas, também já referidas.

Quais os saberes prévios dos professores, para o desempenho das funções de profissionais RVC?

Que expectativas tinham relativamente à sua actividade enquanto profissionais RVC?

Como construíram o entendimento da sua actividade enquanto profissionais?

Que tipo de aprendizagens ocorreram?

Como ocorreram?
Em que situações?
Que dificuldades enfrentaram?
Que estratégias construíram para as ultrapassar?
Que saberes mobilizaram?

Saberes prévios

Se os saberes prévios dos professores, como defende Tardif (2000), são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e marcados pelo factor humano, posso pressupor que, no desempenho das suas novas funções, como profissionais RVC, conseguem encontrar referências para enfrentar as tarefas. Aliás, um dos entrevistados, por ter trabalhado no ensino recorrente, afirmou, “...*eu já trazia a forma de me relacionar, a linguagem... ter em atenção o dia-a-dia das pessoas, isso eu já tinha no recorrente e não estar a falar sobre situações hipotéticas, desgarradas do que é seu dia-a-dia...*”

No entanto, por saberes prévios, entendo, no contexto deste estudo, não só o conhecimento do enquadramento teórico dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, como também o das funções e tarefas inerentes aos seus profissionais.

Relativamente ao primeiro, não pretendo remeter exclusivamente para o pensamento que os legitima, mas também para as questões referentes à Educação de Adultos e às especificidades da sua aprendizagem.

Inicialmente, quando este estudo era ainda projecto, pensei explorar as questões ligadas aos saberes prévios e expectativas, de modo independente, daí ter formulado duas perguntas diferentes. Aquando da realização das entrevistas, tive a percepção que se encontravam interligados. Esta percepção revelou-se verdadeira, durante a fase de análise do referido documento. De facto, à excepção de um entrevistado, que, doravante

designarei por D., nenhum dos outros, em nenhum momento, enunciou expectativas. As questões que, potencialmente, os podiam ter conduzido à sua descrição, foram sempre canalizadas para sentimentos de ansiedade, angústia e/ou receio, decorrentes do desconhecimento das tarefas que deles se esperavam.

Saberes prévios e expectativas não só estavam interligados, como as segundas decorriam dos primeiros. Esta constatação, levou-me a analisá-los conjuntamente. Na introdução a este capítulo, menciono-os em separado, por rigor formal, dado uma interrogação não dever responder a dois universos diferentes.

O conhecimento dos entrevistados, relativamente ao processo, era variado. A. desconhecia-o completamente, *“nem fazia a mínima ideia do que vinha fazer”, “... Eu não sabia o que vinha fazer, não sabia”*. B. e C. tinham, dele, uma noção vaga, *“tinha uma leve percepção que se tratava de reconhecer e validar competências e conhecimentos dos adultos, mas era uma leve percepção; “...a saber, saberia que havia processos em que as pessoas estavam a fazer um processo para obter o nono ano...”*. No primeiro caso, essa noção foi adquirida pela leitura esporádica de documentação da Direcção Geral de Formação Vocacional; no segundo, por ter ouvido falar na existência de processos que certificavam adultos com o nono ano, sem saber como decorriam.

D., por ter colaborado na candidatura, de um Centro de Formação de Professores, a Centro RVC, conhecia o modelo, fruto da pesquisa para a elaboração do dossier de candidatura *“...levei quatro meses a juntar material... a preparar o dossier...”* ; o quadro funcional do trabalho dos profissionais *“...o quadro funcional do profissional RVCC eu, eu já conhecia...”*; embora não tivesse qualquer noção de como o operacionalizar *“... Pôr em prática, isso... isso é que foi a novidade.”*.

Enquanto os outros entrevistados, quando foram contactados, para as novas funções, não tinham qualquer opinião formada sobre o processo RVC, D. considerava-o com potencialidades para ir ao encontro das necessidades de uma população que, tendo abandonado a escola há muito tempo, queria voltar e não encontrava as condições necessárias para continuar a estudar. Para esta afirmação contribuiu a sua experiência, enquanto professor dos cursos nocturnos, dado, na época, a um elevado número de inscrições corresponder um elevado número de desistências, *“...eu tinha uma noção*

clara que aquele ensino nocturno clássico não correspondia às necessidades das pessoas ... porque se correspondesse muito, elas não desistiam assim, aos magotes...” .

A vivência desta situação levou-o a tomar consciência da pertinência de implementar uma outra via, para a conclusão dos estudos, para estes alunos. Quando, no primeiro encontro dos Centros pioneiros do processo RVC, ouviu explicar como tinham desenvolvido um projecto a partir das competências adquiridas pelos adultos, aderiu imediatamente ao modelo, por o julgar adequado, exequível e capaz de fixar a população adulta à escola.

Ora, estes factores levaram-no a traçar um quadro daquilo que ia encontrar; um processo a partir das competências adquiridas, ao longo da vida, pelos candidatos a certificação, *“... fazê-los tomar, como ponto de partida ... aquilo que ele já sabe, fazê-lo ter essa consciência que, essas pessoas sabem ... sabem coisas, têm saberes, têm competências, mas que elas próprias não ... não, não consciencializam...”*. Aos profissionais competia ajudá-los a descobrirem-se a si próprios, a consciencializarem saberes, no entanto, mercê da observação feita, no Centro, construiu a ideia que esse papel estava muito burocratizado, *“...porque eu via nas colegas... aquele trabalho mais administrativo...”*. Só, quando iniciou as tarefas, percebeu não ter feito uma avaliação correcta.

Foi algum conhecimento dos trabalhos e da filosofia do processo que o conduziu a construir algumas expectativas. Todos os outros elementos, durante a entrevista, não as identificaram, referindo, várias vezes, o seu total desconhecimento, quer do processo, quer das tarefas a desempenhar, enquanto profissionais RVC. Esta situação levou-me a inferir, tal como referi anteriormente, que saberes prévios e expectativas se interligavam e, neste caso, de forma directamente proporcional: mais saberes, mais expectativas e vice-versa.

À excepção de D., que, além dos conhecimentos anteriormente mencionados também apresentava uma posição pessoal e crítica sobre o processo, os restantes entrevistados iniciaram um trabalho que dificilmente podiam antecipar, por falta de saberes prévios. A sua inserção, nos vários Centros, assumiu um carácter de completa novidade.

A novidade, o desconhecido atraiu-os. A nova situação foi designada, por todos, como um desafio, uma aventura. A palavra foi utilizada, várias vezes, ao longo das entrevistas, e, pela expressão corporal dos entrevistados, pude constatar tratar-se de algo conotado muito positivamente.

A mudança não aconteceu sem a implicação de cada um. Os professores aceitaram as funções, pela experiência, pela curiosidade, pelo gosto de experimentar coisas diferentes, pela vontade de saber como se faz, de adquirir outros saberes. A oportunidade constituiu também uma experimentação deles próprios, o teste às suas possibilidades face ao desafio, à forma de lidar com circunstâncias que solicitavam a construção de novos saberes para lhes dar resposta e/ou resolver. Não se contentaram em observar a mudança, quiseram também intervir, produzi-la, implicar-se nela.

Nestas atitudes encontra-se uma propensão activa para a aprendizagem, abertura à experiência e à novidade, presente, também, a vontade de cada um entrar em relação funcional com o mundo e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento e formação.

As motivações foram sobretudo de ordem interna. “*Não sei, vou ver como se faz*”. As de ordem externas mostraram-se de menor importância, mesmo no caso de A., mais pressionada pelo Conselho Executivo, para integrar a equipa do Centro, foi ela quem escolheu ser profissional, embora tivesse outros cargos à disposição. Nenhum dos entrevistados indicou qualquer tipo de pressão exterior, como determinante da sua opção.

Verifica-se, assim, a concordância com a posição expressa por Knowles (1990), para quem a principal motivação dos adultos, para a aprendizagem, é de ordem interna, relaciona-se com o seu desenvolvimento e satisfação pessoal.

Em síntese, só um dos entrevistados detinha saberes que lhe permitiam perspectivar funções, o profissional como parceiro do trabalho de descoberta e construção do adulto, e ter uma opinião fundamentada sobre a pertinência do processo. Foi o desafio, que constituía exercer funções num domínio para o qual não detinham saberes prévios, o motor do envolvimento de todos os outros.

Construção do entendimento da nova actividade.

Ao abrigo deste subtítulo, procuro considerar todas as questões nele implicadas, isto é, não só compreender como os professores construíram o entendimento da sua nova actividade, enquanto profissionais, como também dar conta do tipo de aprendizagens efectuadas, do modo como ocorreram e em que situações.

Proponho-me, neste primeiro momento, apresentar um enquadramento mais geral, dado debruçar-me, posteriormente, sobre as dificuldades encontradas e sobre as formas de as solucionar, especificando a problematização de situações, aqui, afloradas.

Por razões de ordem metodológica, e no sentido de dar resposta às questões já enunciadas, considero, no percurso laboral destes profissionais, os três momentos propostos por Vermersch (1991).

O primeiro, anterior à entrada no Centro, o tempo que precedeu a experiência, durante o qual se prepararam para as tarefas.

O segundo, o da realização, correspondente à integração e início de funções, em que, os entrevistados, acompanhados, ou não, por um profissional do Centro, adoptaram uma determinada atitude face às interacções com o meio; momento que diz respeito à produção de saberes e sentidos, como afirma Courtois (1992).

Enquadrei, num único momento, integração e início de funções, por a maioria dos entrevistados, ou ter sido imediatamente imersa nas tarefas, ou ter passado rapidamente da integração ao trabalho autónomo.

O terceiro e último, o de plena actividade e balanço, tempo de retorno reflexivo, pela realização de um trabalho cognitivo e tomada de consciência que conduziu à reorganização dos conhecimentos

Segundo Vermersch (1991), quanto mais consistente e estruturado for o tempo de planificação, mais o sujeito se aproxima da actividade, numa perspectiva de experimentação. Ora, como anteriormente mencionei, a falta de saberes prévios específicos do processo de alguns dos entrevistados, não permitiu antecipar ou planificar qualquer trabalho. Esta fase correspondeu, assim, à tentativa de se situarem face a uma nova realidade.

Procuraram o máximo de informação. Recorreram, não só a documentos escritos de fontes variadas, mas também questionaram, junto de profissionais com experiência, formas de trabalhar e conselhos para a prática.

A primeira busca foi da ordem do enquadramento teórico, a segunda, da apreensão de modos de fazer.

A principal fonte de referência teórica remeteu sobretudo para documentação “...Fui à internet, andei a ver sites onde podia arranjar informação...”, “... fui, na altura, à Direcção Geral de Formação Vocacional... cheguei a ir lá também à biblioteca deles...”, “...a primeira coisa que fiz, foi ir à ANQ, ao Centro de Documentação...”, “... fui ver a bibliografia...”, “ ... li o que é que esperavam ... que o profissional fizesse...”.

O contacto com quem os integrasse no processo “...fui ao Centro K, falar com ... com uma das profissionais..”, “...Conversámos um bocado, ela deu-me um bocado o feedback da posição das coisas...”, pretendia perspectivar a forma de dar início às tarefas

Nesta fase, à excepção de A. que privilegiou a imersão na prática, por razões que mais adiante enunciarei, e de D. que iniciou imediatamente a organização do processo com a equipa, B. e C. mencionaram, sobretudo, a preocupação em ler sobre o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Primeiro, um período de sensibilização para a matéria, depois, a tentativa de se deixarem impregnar pelo novo domínio, “...période fort livresque et théorique” (Enriotti, 1991, p.184). Ao descreverem este tempo de leitura, não referiram os seus saberes de professores, nem qualquer interacção destas informações com outras já

incorporadas. Entraram na situação, como se nada estivesse para trás. Enriotti (1991) denomina esta etapa de *luto*, durante a qual o sujeito ignora, ou esquece, os saberes relacionados com a actividade anterior, para melhor absorver a novidade. Também A., apesar de ter começado a pensar o processo a partir da prática, não enunciou qualquer saber que tenha mobilizado, enquanto professora.

Este período “*fort livresque*” foi experienciado de formas diferentes. O posicionamento de cada um dependia da forma como articulava, ou pensava articular, teoria e prática: a teoria como alicerce da prática; a teoria como produtora de outros olhares sobre a prática; embora fosse esta a privilegiada, e a prática como forma de criticar as teorias e de as (re)construir.

Para B., a teoria não é de aplicação prática imediata “...*exige tempo de apropriação e de reflexão. Eu tenho de perceber, primeiro, o que é aquilo e depois tenho de perceber como é que aquilo se pode aplicar...*”; implica o sentido crítico do sujeito “...*ver isso (questões teóricas) também com um sentido crítico...*”. Este tipo de afirmação parecia prever que a entrevistada articulava teoria e prática, num processo de iluminação mútua, no entanto, a dado passo, afirmou: “... (as questões teóricas) *são uma espécie de suporte...*”, “... *São uma espécie de alicerce onde se vai construir a casa que é a prática...*”.

Apesar deste discurso, que acabou por se revelar próximo do modelo da racionalidade técnica, quando referiu a sua prática, disse ir reflectindo sobre o que estava a fazer, interrogando-se, muitas vezes, sobre a função dos documentos utilizados no trabalho com os candidatos: “... *para que é que aquele papel servia?*”, “... *a função que aquele papel poderia desempenhar como auxiliar do meu trabalho com aquela pessoa...*”. Do modo como descreveu a sua actividade, a prática produzia reflexão, dado que, em nenhum momento, mencionou as contribuições teóricas para a solução das questões que a si própria colocava. Mesmo quando alertada, para algumas situações, pelos próprios candidatos, o que implicava, da sua parte, respostas e soluções, não procurava respostas em teorias, mas perguntava às colegas como as resolviam, analisava-as em função do que já estava feito, “...*ver os trabalhos, ver como os colegas fazem.*” e experimentava, para evidenciar formas de fazer. Colocava questões, relativamente à aplicação de um conjunto de materiais, através do qual procurava encontrar um caminho, ligações,

analisar e atribuir-lhes sentido. Todo este processo decorreu da reflexão sobre a prática, posição que contraria o seu discurso inicial, a teoria como suporte da prática.

Esta situação, identificada por Argyris e Schön (1978), deriva da divergência entre *teoria partilhada* e *teoria em uso*. A primeira representando os princípios que se pensam aplicar e que se acredita terem sido colocados em prática; a segunda, os princípios que, de facto, orientam a acção.

A relação entre teoria e prática levanta sempre algumas questões, dado haver uma longa tradição a privilegiar a primeira em detrimento da segunda. Não apresento, aqui, as várias acepções de prática, nem as enquadro nas várias correntes de pensamento, ou momento histórico, mas relembro a posição de alguns teóricos, como Lewin (1935) e Kolt (1984), que chamam a atenção da não prevalência de uma sobre a outra, mas para a sua articulação, com o mesmo grau de importância. “*Rien n’est plus pratique qu’une belle théorie*” (Landry, 1991, p.22).

Este equilíbrio não foi fácil de encontrar no discurso dos entrevistados. No entanto, C. referiu a utilidade de as articular. Na sua opinião, a actividade dos profissionais RVC requer um conhecimento teórico consistente sobre a Psicologia do Desenvolvimento do Adulto. As características da população inscrita no processo, da qual todos traçaram um retrato comum □ abandono escolar precoce, sobretudo por exigência económica dos agregados familiares; baixa auto-estima; motivações sobretudo de ordem extrínseca, por receio de perda do emprego; medo de falhar, de não ser capaz □ obrigou os profissionais a confrontarem-se, não raras vezes, com situações, do foro pessoal e humano, de difícil gestão. “... acho que era fun-da-men-tal ... as pessoas que trabalham com o adulto terem umas noções de desenvolvimento do adulto...”, para “...podermos potenciar o que é realmente positivo e podermos ajudar a ultrapassar as dificuldades.”

D. manifestou estas mesmas preocupações, “...às vezes, surgem-nos casos que ultrapassam, um pouco, o foro da formação da pessoa e ... entram, invadem um pouco o foro psicológico ... e aconteceu termos algumas pessoas .. havia ali algum trabalho de suporte psicológico que era necessário... ”.

O conhecimento de aspectos da psicologia permitiria canalizar energias e trabalhar de uma forma mais adequada e mais produtiva, indo mais ao encontro das necessidades e expectativas dos candidatos a certificação.

Esta convicção era tão forte que C., aquando da sua integração na equipa do Centro, entusiasmada com as solicitações da Educação de Adultos, fez um mestrado em Psicologia da Aprendizagem, área na qual sente ter adquirido conhecimentos consentâneos com o enquadramento do seu trabalho e que lhe facilitaram o desempenho das suas funções. Não que detenha, actualmente, um conjunto de respostas prontas a aplicar, mediante os intervenientes ou as situações, mas sente que tem saberes que pode integrar significativamente na resolução de problemas e lhe permitem controlar as acções, ajustar as suas intervenções e, assim, agir de forma mais eficaz. A ausência deste conhecimento obriga o profissional a ser mais intuitivo na forma de abordar o adulto, *”... fica tudo um bocadinho pelo bom senso, actuamos segundo o bom senso, o que pensamos que é melhor, muitas vezes está bem, também...”*

Segundo C., a prática dominada pela intuição, embora, muitas vezes, esteja bem, não potencia o desempenho.

A vertente mais intuitiva foi privilegiada por D., para quem a intuição foi construída pela vivência de um conjunto de situações diversificadas, propiciadas pelas interacções no meio escolar. Este meio constitui um ambiente riquíssimo e variado, no qual confluem indivíduos com as mais diversas características e mundividências, provenientes de um amplo leque de contextos, originando interacções de grande complexidade e com um elevado grau de incerteza. A gestão quotidiana destas dinâmicas, permitiram-lhe construir uma sensibilidade especial para interagir com os outros.

Explicitou esta posição com algum desconforto, com um sorriso de cumplicidade, como se a intuição não fosse suficientemente científica para ser mencionada. E esclareceu: *“...são percepções que a gente tem das coisas que, embora possam não ser muito racionais, ou muito conscientes, são sinais que a gente capta, que as pessoas vão dizendo, que as pessoas vão escrevendo...”*

Esta concepção é próxima da de alguns autores, para quem a intuição se forma no manancial de experiências não reflectidas que constituem, também, um conjunto operante e exercem função formadora.

Estas experiências estão incorporadas no indivíduo, formando um substrato de ideias e sentires que podem sempre contribuir para a forma como o sujeito decide, ou conduz as situações, desde que sejam activadas através de um processo de catalisação. Tal como numa reacção química, em que a presença de um elemento catalisador pode activar ou desactivar a reacção, também as experiências não reflectidas, mas disponíveis, pela influência de outras, podem acordar, actualizar e permitir transacções. Trata-se, segundo Alfred Schütz (1987) de “...une réserve pré-organisée de connaissance que l’homme a à sa disposition à n’importe quel moment de son existence” (Bézille, 2006, p.77). São conhecimentos objectivos, processuais e comportamentais que não estão presentes com grande intensidade na consciência, mas que podem ser mobilizados. Segundo Vermersh (1991), o ser humano só tem consciência de uma parte dos conhecimentos e procedimentos que aplica nas acções.

Para D., a teoria confere posicionamento, surge como uma forma de aferir as suas práticas, “... para a gente se situar perante modelos...” mas o mais importante, aquilo que realmente imprime a dinâmica ao trabalho é a reflexão sobre as situações e a intuição.

A. foi quem maior ênfase deu à prática. Esta, por emergir da realidade, mostra-se complexa e sempre diferente, dependente dos sujeitos, dos objectos, das suas características e dos contextos; levanta questões tão diferentes e de uma complexidade tão variável, que as respostas só podem ser encontradas através da análise e avaliação das situações. Na sua opinião, nenhuma teoria é capaz responder à dinâmica das interacções que ocorrem na realidade, potenciadas pelo factor humano no qual interferem sentimentos, valores e atitudes que exigem decisão e interpretação, em tempo útil, “... as minhas dúvidas surgem do terreno... todos os dias que me aparece uma situação nova, eu pergunto: como vou fazer? E ...vamos ver quais são os frutos da minha decisão...”

Face aos problemas, traça estratégias de acordo com a leitura das circunstâncias e dos intervenientes, experimenta, avalia os resultados e age de acordo com essa avaliação; só depois procura a teoria. Este procedimento deve-se à tentativa de não ser condicionada, no seu desempenho, por olhares que podem deturpar ou desviar a sua análise, ou podem constituir, à partida, um modelo explicativo, “...somos capazes de sermos direccionados...” Pretende sempre conseguir um olhar o mais limpo e isento possível sobre as coisas.

Apesar da perspectiva diferente que cada um dos entrevistados tem da relação entre teoria e prática, apesar dos discursos em uso e dos aplicados na acção, parece-me inegável o valor que todos dão àquela última, como espaço de problematização e emergência de saberes.

Imersão na Prática

Apesar da tentativa de enquadrar a informação que iam procurando e recebendo, os primeiros momentos de contacto com a prática foi de confusão, confusão essa que um dos entrevistados explicou através da metáfora da construção da casa: “...trazia algum conhecimento, tinha algum material para manusear e, de repente, o que tu tens não é o tempo para fazer o alicerce e depois fazes a casa, o que tu tens é: -tem aqui estes materiais que fazem os alicerces, tem aqui estes materiais que fazem a casa...e entretanto a casa precisa de telhado e eu ainda não sei como fazer os alicerces...”.

Ficou assim expressa a forma como os primeiros contactos com a nova realidade foram deformadores, como a continuidade dos sujeitos foi atingida, quer na forma, quer no sentido. Neste cenário, conjugaram-se três factores de instabilidade: a pressão exercida pelo tempo para a realização das tarefas; o facto de a maioria dos profissionais não ter podido planificá-las, por falta de saberes prévios relativos ao processo, e a multiplicidade de situações novas a enfrentar.

Os entrevistados viveram momentos de angústia, “Foi uma angústia...comecei a ficar um bocado angustiada...”; receio e desconfiança “...ao princípio com um bocadinho de

receio, quando enfrentamos uma coisa nova temos, à partida, alguma desconfiança, sei lá, algum receio...”.

Vários são os teóricos que evidenciam esta perplexidade do sujeito, face a um acontecimento novo, como o primeiro momento da aprendizagem experiencial. Dewey (1933) refere o estado de “*confusão, perplexidade e dúvida*” (Pires, 2005, p. 148), Roelens (1989) marca o momento como fruto da ruptura na continuidade da experiência do sujeito que destabiliza a sua identidade; Mezirow (1991) como momento que inicia um processo de *transformação de perspectivas* por falta de referências no quadro de representações do sujeito; Josso (1991) como um primeiro momento de confrontação com o imprevisto, da interrupção da lógica das coisas, da suspensão dos automatismos “*Le tout premier moment de l’expérience c’est cette suspension d’automatismes, c’est l’imprévu, c’est l’étonnement*” (Josso, 1991, p.194)

Além deste conjunto de sentires, surpresa, confronto e ruptura, com os quais os sujeitos têm de aprender a gerir, vários teóricos chamam a atenção para o esforço que é necessário aplicar, para colocar o acontecimento em situação e lhe atribuir sentido.

De facto, face à novidade, a posição dos entrevistados alterou-se. Nesta mudança profissional, de uma situação de domínio, enquadrada numa dinâmica de trabalho que conheciam, passaram a outra, totalmente desconhecida, na qual precisavam de encontrar uma estrutura que voltasse a permitir-lhes o controlo sobre as acções.

O momento de integração de B., dois dias antes de iniciar funções, aconteceu através da apresentação dos documentos orientadores dos trabalhos a desenvolver, pelos adultos, durante o RVC, e da ordem da sua exploração: “*-Olha, os documentos que temos para gerir isto, ... os documentos são estes, estão estruturados desta forma, costumamos dar estes primeiro, depois damos estes...*”.

Esta opção, com características aparentemente normalizadas, corria o risco de veicular um procedimento meramente prescritivo, aquilo a que Schön (1978) denomina “*resolução instrumental do problema*”, caracterizada pela aplicação de teorias e técnicas previamente estabelecidas.

O trabalho prescrito não configura o trabalho real, que é mais que a aplicação de protocolos, regras e instruções. Este último deve constituir-se pela transformação e reorganização de todos estes componentes, numa perspectiva contextual, não se limitando à aplicação de regras e procedimentos, mas implicando o sujeito na mobilização de estratégias e na sua aplicação com coerência e eficácia, como afirma Prévost (1994).

Este processo obriga o sujeito a mobilizar a totalidade de si, a sua capacidade cognitiva e afectiva para enquadrar as situações com as quais se vai deparar; retirar delas as informações pertinentes; processá-las de modo a elaborar cenários de resolução; proceder à testagem mental, prevendo as consequências; avaliar e decidir. Não se trata, contudo, de uma actividade singular, isolada, não reenvia o sujeito para si próprio, inclui também os outros, os que estão implicados nesse trabalho. *“C’est l’analyse de l’expérience, comme celle de l’activité, sa mise en mots, qui la constitue comme expérience et prise de conscience, et la fait advenir comme champ de développement pour le sujet, et relais possible de savoirs objectivés.”* (Bezille, 2006, p.200), isto é, uma situação singular, mas contextualizada e em interacção do sujeito consigo próprio e com os outros.

Foi este o posicionamento de B., que iniciou um processo de compreensão dos documentos e da função de cada um, procurando atribuir-lhes sentido através das seguintes questões: *“...para que é que aquele papel servia?”*, *“... o que é que eu podia fazer com aquele papel e com a pessoa...”*, *“... a função que aquele papel poderia desempenhar como auxiliar do meu trabalho com aquela pessoa....”*. Um trabalho reflexivo, por se apresentar como um acto consciente sobre a situação e sobre o posicionamento da própria pessoa. À medida que foi explorando a situação, foi testando a compreensão que dela realizou, embora de forma sempre provisória. Este procedimento configura aquilo a que Schön define como *“conversa reflexiva com a situação”*, que permite um reajustamento continuado da prática. Após este primeiro passo, procedeu à sua aplicação no trabalho com os adultos, como posteriormente evidencio.

Debruçou-se, assim, sobre o conteúdo dos documentos, da sua lógica interna e do modo de os articular com as necessidades dos adultos e do seu trabalho, enquanto profissional.

Exercício de pensamento complexo, dado as variáveis em presença: saber o quê, conhecimento do conteúdo; saber como, processual; porquê, conhecimento teórico e para quê, pragmático. Todas estas interrogações remetiam para uma análise das interacções entre sujeitos, entre sujeitos e situações, entre sujeitos e a sua própria mundividência, implicando um conjunto alargado de saberes.

De facto, todos os profissionais recorreram aos documentos de trabalho existentes nos Centros para lhes encontrar os sentidos estruturadores das práticas. Contudo, logo nos primeiros tempos, entenderam que este saber, extraído dos documentos e perspectivando um conjunto de procedimentos, não constituía uma resposta constante. As especificidades de cada adulto, os contextos de cada vida e as circunstâncias das interacções obrigavam a constantes adequações, desde os próprios instrumentos até à linguagem, daí a necessidade de pensar permanentemente sobre a forma de seleccionar e desenvolver tarefas “...*reflectindo sempre sobre o que é que eu estava a fazer...*”.

A esta construção de saberes, em constante mobilidade, juntavam-se as questões colocadas pelos candidatos a certificação, que, muitas vezes, redimensionavam ou deslocavam a própria perspectiva do processo.

A maioria dos entrevistados afirmou que construiu o sentido das actividades pelas interacções com os adultos, mas que, durante a construção individual do dossier, o processo de organização do outro, o modo como explicitava o seu percurso e ia construindo caminhos era também uma forma de reorganizar o seu mundo e de se estruturar “... *à medida que vou ajudando alguém a encontrar-se, a, a situar-se, a crescer, a arranjar caminho, eu própria interajo, aprendo, reaprendo coisas, ou aprendo, de novo, coisas, ou dou um sentido diferente ao que sei...*”.

Esta atitude vai ao encontro de uma constatação de Carl Rogers (1969) “*Je constate qu’une des meilleures façon pour moi d’apprendre, bien que ce soit la plus difficile, consiste à abandonner mon attitude défensive, au moins provisoirement, pour essayer de comprendre comment l’autre personne conçoit et éprouve sa propre expérience.*” (Bourgeault, 1991, p.44). Para além dos sentidos que se constróem pela dinâmica de trabalho de reflexão individual e interacção com os outros, constroem-se também outros que contribuem para o desenvolvimento pessoal e da própria identidade.

“Témoigner de son expérience est un acte dans lequel l’engagement de la personne et des destinataires est au premier plan. C’est un acte qui engage l’expérience singulière dans le maillage de ses résonnances intersubjectives, qui a une dimension forte de reliance” (Bézille, 2006, p.132). Foi esta ressonância de cada um no outro que mais contribuiu, para estabelecer o clima de confiança entre os adultos e os profissionais. *“... há um criar de um caminho que é também um criar de confiança e, à medida que essa confiança se vai estruturando, o adulto vai trabalhando de forma mais confiante e de forma mais segura...”*

A necessidade de pensar por dentro das coisas é partilhada por todos os elementos entrevistados. Após ter sido integrada pelo coordenador do Centro, que lhe explicou as funções a desenvolver, C. afirmou *“...senti que tinha de me debruçar sobre o que me estavam a dizer...”*.

A. procedeu à articulação do que dizia o coordenador, com as dúvidas que tinha e com a leitura do referencial, para construir referências *“...fui tentando perceber de que forma é que isto funcionava...”*. *“Le fait d’être confronté à l’inconnu, nous amène à faire un travail intérieur ... de répondre à cette question : mais au fond, qu’est-ce qui se passe, et de commencer une analyse intérieure de ce qui a été éprouvé, ressenti, observé sélectivement.”* (Josso, 1991, p. 194).

Nesta construção, o acompanhamento feito por outros profissionais a alguns entrevistados revelou-se, para todos eles, bastante importante, *“... senti essa necessidade de estar com alguém que estivesse já no terreno, como observadora, a ver como é que se estava a processar tudo isto.”* Atesta-o também o facto de terem considerado uma medida a implementar, no caso de serem responsáveis pela integração de um colega.

Tratou-se de uma aprendizagem por observação, não no sentido de proceder da mesma forma, mas de fazer dela um ponto de partida para situar os seus próprios desempenhos e os repensar, daí que a maioria dos entrevistados tenha recorrido a outros Centros para ver como, neles, decorriam as práticas. Estas sessões eram seguidas de uma conversa, durante a qual eram levantadas questões sobre o que tinham presenciado. Esta

estratégia, além de esclarecer a prática, tornou possível alguma convergência de ideias e inculcar um sentimento de confiança nos entrevistados, “...íamos ao Centro X falar com ... com uma das profissionais ... ela esclareceu como é que fazia e porquê, olha se fizerem..., desta forma eles progridem,... acho que, na altura, foi bastante útil, deu-nos outra segurança...”

A construção de saberes passou também pelo diálogo com o coordenador e pela interacção com a equipa.

O coordenador do Centro, no qual C. trabalha, além de explicitar o desenvolvimento do processo, alertou também para as especificidades decorrentes da actividade. Por se tratar de um trabalho com os adultos, insistiu em “...vários aspectos, de forma a quebrar a nossa tradição profissional”. Esses aspectos remetiam sobretudo para as questões de linguagem, para procedimentos não directivos, para a necessidade de o profissional se colocar na posição do candidato ao processo e tentar pensar a partir da perspectiva deste. Os entrevistados que não tiveram acompanhamento do coordenador do Centro, e não foram alertados para a especificidade deste trabalho, referiram, entre outros aspectos, estes três como decorrentes da aprendizagem pela prática.

Às reflexões pessoais que sempre encontraram sentidos e propostas de resolução, seguia-se o momento de partilha. Tal como afirma Courtois (1992), a transformação da experiência exige a alternância entre as fases individuais e colectivas.

Os encontros da equipa visavam “...debater... como é que o processo estava a decorrer, as dificuldades que estávamos a sentir e o que poderíamos fazer para... gerir isto de uma forma melhor.”. “En explorant collectivement leurs experiences, les participants pratiquent véritable herméneutique collective de la praxis” (Bézille, 2006, p.160).

O papel desempenhado pelo grupo, na partilha de experiências, no seu redimensionamento e na resposta às questões levantadas, foi evidenciado por todos, que referiram o modo como a multiplicidade de olhares enriquecia a organização do trabalho e as perspectivas individuais, “Falamos uns com os outros, nós temos a sorte de ter, aliás, ... como eu penso que deve ser, uma equipa multidisciplinar...”, “...as

dúvidas, as dúvidas ... nós conversamos uns com os outros...”, “... essa troca de experiências, foi muito muito, muito, muito, muito útil.”.

Só a verbalização da experiência dá lugar à aprendizagem. Como afirma Nuttin (1941) o homem vive e age a dois níveis, ao do mundo real e ao do mundo das representações simbólicas. A este nível só acedem as concepções expressas, enunciadas e formalizadas pela linguagem e é nele que os indivíduos se enriquecem pela experiência e funcionamento cognitivo dos outros.

Vários teóricos dão grande importância às questões ligadas à socialização. Josso (2001), embora no âmbito das Histórias de Vida, afirma que o confronto do sujeito com o outro, e a simbolização através da linguagem, constitui uma etapa da construção da experiência. O diálogo entre o individual e o colectivo permite uma *co-interpretação* da experiência. Também para Enriotti, no quadro da formação experiencial, “*...un groupe de pairs engagés dans la même recherche, pluridimensionnel (origine de formation et fonctions différentes) avec une qualité d’écoute et une grande confiance réciproque où le sentiment de jugemt est en grande partie exclu.*” (Enriotti, 1991, p.181).

Este sentir ficou expresso em afirmações como estas: “*nós temos a sorte de ter, aliás, ... como eu penso que deve ser, uma equipa multidisciplinar...*”, “*...as dúvidas, as dúvidas...nós conversamos uns com os outros*”, “*...essa troca de experiências, foi muito muito, muito, muito, muito útil.*”

A equipa foi caracterizada como um grupo que partilhava referenciais comuns. A descrição de D. está próxima do conceito introduzido por Wittorsky (1998) de “*operador colectivo*”. Este conceito fundamenta-se no princípio de que, face à necessidade de resolver uma situação nova, o grupo “*...ultrapassa a simples mobilização de procedimentos conhecidos e disponíveis para elaborar modelos de acção novos e colectivos*” (Pires, 2005, p.297). O operador colectivo refere o local e o momento de aprendizagem e funciona enquanto trabalho e formação, conduz a novas estratégias de trabalho colectivo, a novas práticas e produz efeitos a nível da imagem que cada um tem de si e dos outros.

Como já anteriormente referi, os saberes desenvolvidos em contexto de trabalho resultam da articulação entre uma componente individual e outra colectiva, que não são separáveis e se mostram complementares, potenciam a sinergia dos aspectos individuais nas práticas colectivas.

Estes momentos constituem oportunidades de proceder ao que Schön designa por reflexão-na-acção, momentos de análise da prática, da sua reconstrução e reformulação no sentido de planear acções posteriores. De referir, contudo, que segundo os entrevistados, esses momentos visavam sobretudo construir estratégias para resolver problemas. Nada do que foi dito me permitiu inferir que a prática fosse alvo do mesmo afã reflexivo, quer individual, quer colectivamente; não se debruçavam sobre as razões das práticas, nem procuram justificá-las.

Este tipo de procedimento impede a consecução de uma análise crítica que implica outros graus de complexidade do pensamento. Penso poder concluir tratar-se de uma aprendizagem realizada através de um processo reflexivo incompleto.

O diálogo entre o individual e o colectivo nem sempre foi pacífico, nem imediatamente formativo. Estabeleceram-se dinâmicas de apropriação e desapropriação do poder sobre a formação e a interacção originou as atitudes mais variadas: cooperação, oposição, confronto, pelas relações de poder que se criaram entre as pessoas. Esta verificação está presente na afirmação de A. “... *nós temos de discutir e isso para mim é complicado. Eu, quando acho uma coisa, acho que tenho razão e depois é muito difícil tirarem-me da minha razão.*”.

A construção de uma perspectiva a partir da prática e da reflexão é difícil de abandonar, ou negociar com os outros. Roelens afirma que “*o peso subjectivo da experiência dá às pessoas uma consistência que lhes permite resistir à imposição de formas de pensar e agir exteriores*” (Roelens, 1991, p.219) e impede-as de pensar de forma contrária às evidências interiores.

O trabalho em equipa foi também uma aprendizagem, que a generalidade dos entrevistados teve de construir pela negociação.

Pelo que fica dito, concluo que os entrevistados constróem sentidos para o seu desempenho de três formas: através da reflexão individual, durante e depois das acções; da interacção com os candidatos ao processo RVC e da partilha das experiências em equipa.

Pela reflexão individual procuraram respostas para as questões relacionadas com os conteúdos dos documentos e com os procedimentos neles implicados. Esta atitude, quando em diálogo com a situação, configura um processo designado por Schön de reflexão-na-acção. Uma actividade de carácter cognitivo na qual fazem emergir uma atitude muito intuitiva, dado que, por estarem imersos na situação, são mais solicitados para a resolução de problemas do que para a sua interpretação.

Todos afirmaram também que o trabalho reflexivo se estendia para além dos momentos da realização das acções. Trata-se de uma reflexão-sobre-a-acção porque, afastada da situação, permite analisar, interpretar e reformular a prática. Primeiro, de forma isolada, o profissional organiza cognitivamente as suas aprendizagens, ajustado-as, construindo um quadro interpretativo que volta a ser alargado e repensado, em momentos de partilha com a equipa.

Este processo, no entanto, não constituía uma forma de encontrar um modelo de actuação constante, tanto mais que cada candidato a certificação, pelas suas características, contexto e interacções que estabelecia, obrigava a constantes (re)formulações. De reiterar que muitos desses sinais foram lidos pela aplicação da sensibilidade ao outro, pela intuição, sempre considerada uma mais-valia para a avaliação de cada situação.

A simbolização destas experiências, através da palavra, e partilha com a equipa foram consideradas, por todos, de importância vital. A primeira garante a interiorização, a segunda enriquece olhares e perspectivas pelas contribuições que recolhe, ambas contribuem para transformar experiência em aprendizagem.

Foi no domínio do trabalho em equipa, que todos fizeram mais aprendizagens. Uns, por terem convicções inabaláveis e lhes ser difícil modificar o pensamento e/ou incorporar

outras opiniões, tiveram de aprender a gerir o exercício do poder entre pares; outros, por terem encontrado nela um espaço privilegiado para o debate de ideias.

Construção de Competências

O facto destes professores, a exercerem funções de profissionais RVC, não poderem antecipar e planificar as tarefas, constituiu um factor de grande perturbação e gerador da primeira dificuldade.

No sentido de a colmatar, a generalidade recorreu, assim, aos documentos de trabalho existentes nos Centros, para lhes encontrar os sentidos estruturadores das práticas, como anteriormente referi.

A sua análise evidenciou, num primeiro olhar, aquilo que, a todos, pareceu uma deficiente formulação, um conjunto de perguntas repetidas, ao longo de vários documentos, para as quais todos os entrevistados chamaram a atenção.

B. surpreendeu-se com esta repetição “...a maior parte das questões eram questões repetitivas em relação ao que estava na ficha e recordo-me de ter pensado: - Mas que estamos aqui a fazer, a repetir coisas!?”, mas não propôs alterações, nem as colocou de lado, aplicou-as no seu trabalho, experimentou, para saber o que resultaria.

Foi pela experimentação, pela aplicação desses documentos no trabalho com os adultos que compreendeu estar face a um procedimento que ia exigindo formulações, reflexões e pensamentos cada vez mais profundos e complexos. Esta conclusão foi fruto da observação, do diálogo que foi estabelecendo com os candidatos, perscrutando sentires e facilitando a explicitação e clarificação do processo reflexivo de cada um; mas foram sobretudo as questões que eles lhe foram colocando que lhe abriram um maior caminho para a compreensão do processo.

Um dos primeiros adultos com quem trabalhou, indivíduo muito observador, como caracterizou, foi determinante para estruturar o seu trabalho, enquanto profissional. As perguntas às quais B. não sabia responder, obrigaram-na a analisar a documentação também com o olhar do outro, a realizar inferências, a identificar relações que não tinham sido, inicialmente, as suas e a (re)formular a perspectiva do trabalho. Tratou-se de uma acção reflexiva conjunta que ia decorrendo não só pela realização das tarefas, como também pela sua explicitação e questionamento. Este modo de actuar, *“primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática... quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática... é o melhor instrumento de aprendizagem.”* (Nóvoa, 1997, p.104).

O procedimento descrito, que se alargou a outros adultos, levou-a a compreender que os documentos não podiam ser aplicados a todos os candidatos de certificação *“Este tipo de questões que nos vão sendo colocadas ... também nos ajudam a ter a percepção ... da falibilidade dos próprios documentos que, sendo documentos orientadores, não servem para toda a gente.”*. A especificidade de cada indivíduo, do contexto em que se inseria e das circunstâncias em que realizava o percurso RVC eram determinantes para a forma de abordagem. Ao auscultar esse conjunto de variáveis, foi adequando as estratégias *“...e os pedidos que vou fazendo podem não ser eventualmente os mesmos, com a mesma sequência, mas são os pedidos que eu...face aos quais eu vejo que o adulto se estrutura melhor ...”*.

Foi o cruzamento desses olhares que lhe permitiram ir compreendendo o funcionamento *“...percebi isso à medida que fui trabalhando, ajudando o adulto a reflectir na sua própria vida, a reflectir e a elaborar documentos cada vez mais complexos...”*. De facto, neste acompanhamento, houve, da parte de B., um aprender fazendo, um trabalho de parceria, de descoberta conjunta, de soluções que emergiram de um exercício aberto. *“...porque à medida que vou ajudando alguém a encontrar-se, a, a situar-se, a crescer, a arranjar caminho, eu própria interajo, aprendo...”*.

Não partiu para a experimentação com nenhum pressuposto de base, nenhuma hipótese de resposta, procurava apenas as razões do procedimento. Esta atitude enquadra-se na definida por Dewey (1916) como *mentalidade aberta*.

Percebeu que o modo como os documentos estavam elaborados, repetindo perguntas, configurava uma estrutura que permitia, ao adulto, ir mais fundo na compreensão que tinha de si próprio e produzir um material que o identificasse. Este trabalho inicial foi a primeira grande luz sobre o processo RVC. Não foi exclusivamente perceber algo, mas aprender a agir em função desse saber e conseguir perspectivar acções futuras.

B. partiu do universo dos candidatos, com as suas especificidades prestou-lhes atenção, ouviu-os, actuou “...*como uma espécie de detective que procura descobrir razões...*” (Nóvoa, 1997, p.82), obrigou-a a um exercício permanente de flexibilidade quer cognitiva, quer de acção, pela gestão da sua capacidade de individualizar e simultaneamente lidar com uma multiplicidade de representações, “...*exige do profissional uma flexibilidade e uma sensibilidade para as diferenças...*”.

A forma como vai construindo o processo não se confina a esta reflexão, em parceria com o candidato, mas estende-se para além dela. Os problemas decorrentes da acção e não imediatamente resolvidos são objecto de investigação, quer junto dos profissionais, quer pela consulta de trabalhos já elaborados “...*uma coisa que me ajuda a estruturar a minha própria cabeça é ver os trabalhos, ver os trabalhos, ver como os colegas fazem, ver como os colegas resolvem...*”.

Nos vários Centros, aos quais pertenciam os restantes entrevistados, também procederam à análise dos documentos e à sua discussão. Também as perguntas repetidas suscitaram interrogações, mas, porque não lhes encontraram sentido, suprimiram-nas.

C. e D. procuraram o sentido, exercendo sobre eles um trabalho crítico, sustentado por uma certa racionalidade teórica, ou lógica, patente na afirmação, “... *achávamos que era repetitivo, portanto não valia a pena ...*”.

Esta situação mostra-se esclarecedora da importância de uma abordagem experimental das hipóteses em questão.

Pela exploração dos documentos e pela análise de textos que solicitavam aos adultos, entenderam a forma como estes aprendem, independentemente das suas especificidades: estabelecendo desafios.

Um outro conjunto de dificuldades surgiu, não só da complexidade vivencial e contextual da maioria dos candidatos, mas também da gestão das suas expectativas e incertezas.

Apresento estas características em conjunto, porque todas elas se entrelaçam naquilo que constitui o perfil do adulto. Todos os profissionais foram muito sensíveis a esta matéria, daí B. ter referido a pertinência de uma formação que contemplasse áreas da Psicologia, D. ter referido o benefício da existência de uma psicóloga, no Centro, capaz de encaminhar, de forma mais ajustada, os candidatos ao processo e B. ter reforçado a ideia de “...*uma flexibilidade e uma sensibilidade para as diferenças...*”.

À gestão deste conjunto de características, envolvendo uma dimensão relacional, acrescentou-se o papel do profissional no acompanhamento do processo de desocultação do adulto e do seu acompanhamento na construção de um percurso de aprendizagem; “... *ajudar a pessoa a descobrir-se a si própria, ajudar a pessoa a fazer um trabalho de auto análise, de introspecção, de consciencialização, partir ... partir daí, partir daquilo que já sabe eventualmente para outras que gostaria ... que queira vir a aprender...*”.

Há, em todos os profissionais a consciência profunda da função que Josso (1991) denomina por “*passador*”, aquele que conhece um sem número de vias, entre o ponto de partida e vários pontos de chegada, e cuja função é assinalá-las. Alguém que acompanha o outro, preocupado em saber por onde ele quer ir e como o podem ajudar a encontrar a direcção pretendida.

Este desempenho tornou-se possível através da escuta dos candidatos. Para D. a escuta activa foi de vital importância e a equipa à qual pertence atribuiu um papel de grande relevância à entrevista. “... *não me limito às perguntas e ao tempo de resposta ... normalmente levo muito tempo com a entrevista, mas não me importo com isso. Para além daquilo que é perguntado, falamos de outras coisas paralelas, que é muito importante para mim, e porquê? Porque fico com um conhecimento muito mais alargado da pessoa,... a opinião que a pessoa tem sobre um assunto, que aparentemente não tem nada a ver com aquilo, dá-me logo uma perspectiva ... enfim,*

do âmbito do conhecimento geral, da consciência que a pessoa tem do mundo, que tem de si próprio... tenho uma visão muito mais ampla da pessoa ...”.

A escuta activa “...tentar explorar um filão...” e as estratégias de encorajamento, que aplicadas nas entrevistas, e prolongadas para além destas, constituíram a pedra de toque das interacções entre os entrevistados e os adultos.

Os entrevistados afirmaram que foi sobretudo o seu percurso profissional anterior, o de professores, por os terem colocado em situações de elevada complexidade, quer relacional, quer contextual, nas quais interagiram actores diversos, que lhes permitiu construir a sensibilidade aos outros e compreender a importância de lhes prestar atenção e de os ouvir. Como afirma Paulo Freire “*não podemos duvidar daquilo que a nossa prática nos ensina*” (Cavaco, 2002, p.115).

Neste âmbito, tudo o que disseram ter aprendido na prática vai ao encontro da abordagem centrada na pessoa preconizada por Carl Rogers. Acreditar que os indivíduos têm capacidades direccionadas para a realização, olhá-los de forma positiva, permitindo que se valorizem e acreditem em si e nas suas escolhas, criar as condições para cada um, de forma autónoma e consciente, construir o seu percurso.

Ouvir o outro constituiu também uma forma de cada profissional ir estruturando o seu pensamento, a dinâmica do processo e as várias formas de o concretizar, de acordo com as particularidades de cada candidato.

Estas relações mediaram produções de saber de ambos os intervenientes. Enquanto o profissional acompanhava o processo de desocultação do sujeito, ia construindo, para si, um caminho que, embora respeitando a diversidade do público-alvo, as suas especificidades e adaptando estratégias, podia ser percorrido por todos, “...desde a primeira entrevista... o percurso e os pedidos que vou fazendo podem não ser eventualmente os mesmos, com a mesma sequência, mas são os pedidos que eu...face aos quais eu vejo que o adulto se estrutura melhor...”, possibilitando a articulação entre as necessidades colectivas e as exigências individuais. Através dos discursos dos outros, realizaram um exercício constante de flexibilidade, quer cognitiva, quer de acção e sempre multidisciplinar.

Estas dinâmicas permitiram também estabelecer, entre candidato e profissional, o sentimento de confiança, de disponibilidade e de empatia, tidas, por todos, como único meio de estabelecer uma “*interacção interpelante*” (Josso, 2002, p.122) e de constituir como âncora de todo o processo, “...há um criar de um caminho que é também um criar de confiança e, à medida que essa confiança se vai estruturando, o adulto vai trabalhando de forma mais confiante e de forma mais segura.” A inteligência emocional desempenhou, neste processo, um papel fundamental, não só pela capacidade de reconhecer e gerir a emoção dos outros, mas também pela de as utilizar a favor dos adultos, dado estas poderem afectar, quer positiva quer negativamente as suas realizações e a qualidade das suas experiências.

Nesta “*arte de convivência*” (Schön), na qual aplicam cognição e emoção, os entrevistados encontraram os caminhos da sua profissionalidade, aprendendo o seu *silent game*, termo introduzido por Schön e remetendo para o jogo que se estabelece entre capacidades e circunstâncias, ao mesmo tempo que ajudavam os adultos a encontrar os seus próprios caminhos.

Mas a *arte da convivência* nem sempre se mostrou fácil, nomeadamente no campo do trabalho entre pares, o de equipa. Todos lhe atribuíram uma grande importância, não só por mobilizar os saberes variados de cada um dos intervenientes, desde a formação académica, até às referências culturais, passando pelos recursos cognitivos e relacionais de cada um e respectivas experiências, mas também por se tratar de um espaço de auto-interpretação e de co-interpretação das situações a analisar, que permitia um tipo de aprendizagem por recomposição, ao incorporar várias dimensões de olhares.

Apesar de declararem a equipa um conjunto privilegiado para pensar, reflectir, simbolizar e interpretar as experiências, a generalidade não considerou fácil a gestão das interacções e das relações que se estabeleceram entre os vários elementos. À excepção de D. que a caracterizou de uma forma muito positiva, “...*nós somos uma equipa constituída por pessoas que vieram de várias origens, a maior parte de nós não se conhecia de lado nenhum e, por acaso, acho, integrámo-nos todos muito bem ... a equipa resultou muito bem...*”, sendo que a empatia criada entre os elementos da equipa constituiu um factor desinibidor das interacções, os restantes profissionais apresentaram

algumas dificuldades. B. e C., embora não o tenham feito explicitamente, muito afirmaram, através de silêncios e alguns sorrisos. A., contudo, referiu que a sua maior aprendizagem foi no domínio do trabalho em equipa, porque também se revelou o campo onde encontrou mais obstáculos e dificuldade de gestão, quer das relações, quer das interações.

Foi A. quem se mostrou mais disponível para analisar as dificuldades inerentes ao trabalho em equipa.

A primeira prendia-se com a total falta de referências relativamente a este trabalho. Durante o seu percurso anterior, enquanto professora, tinha a prática de trabalhar em grupo, mas não em equipa. Significa isto que, apesar das actividades serem pensadas e planificadas conjuntamente, de algumas situações se resolverem em colaboração, sentia-se completamente autónoma para tomar as suas decisões, isto é, a sua prática não era orientada pelas decisões do grupo, mas por aquilo que ela, apesar de ter ouvido todos, decidia implementar. Além disso, na sala de aula, sentia-se detentora de um poder que lhe era conferido pela profissão “... *porque o meu ego é o meu ego, porque eu sou a professora, dentro da sala de aula...*”

No Centro, esta dinâmica foi completamente alterada. As situações eram debatidas por todos “...*Discutia-se imenso, sobre tudo aquilo que se estava a fazer, sobre a forma de implementar o processo...*”, no sentido de melhorar práticas e corrigir desvios, e tomavam-se decisões conjuntas, sistematizadas pelo coordenador que estabelecia as normas a seguir por todos, “...*ele ouvia toda a gente, fazia um apanhado daquilo que achava que estava mais correcto e dava uma orientação.*”.

O funcionamento desta equipa estabeleceu um compromisso entre uma filosofia igualitária e uma hierárquica, isto é, embora formada por membros detentores do mesmo estatuto e discutindo em igualdade de circunstâncias, ao longo das reuniões, no final, o coordenador, passando a assumir um outro estatuto, intervinha e deliberava. Esta forma de decidir retirou a A. o poder, do qual, anteriormente, se sentia investida, limitou-lhe a autonomia, com consequências a não desprezar a nível do ego e da auto-estima “...*porque o meu ego é o meu ego, ... e aqui eu não posso fazer isso...*”.

Por outro lado, o seu sentido crítico e a visão que ia tendo do processo, muitas vezes, impediam-na de concordar com as decisões, “...*Eu fui sempre muito crítica, tenho um espírito muito pragmático e então fazia-me aflição, muitas vezes, ... mas ... eu sou um elemento da equipa e tenho um coordenador, barafustava e dizia aquilo que pensava, mas, na prática, tinha de cumprir aquilo que tinha ficado decidido...*”.

A obrigatoriedade de cumprir as decisões teve, como consequência, se não o refreamento do ego, pelo menos a possibilidade de não o revelar. Utilizou, como estratégia, ouvir os outros e atentar mais nas suas várias perspectivas, embora esta aprendizagem tenha decorrido de forma dolorosa “...*aprendi, este ano, foi meter o meu ego dentro da algibeira e custa muito, porque não é a minha prática...*”.

A própria discussão dos assuntos levados a reunião lhe eram difíceis de gerir, mercê das suas convicções relativas às diferentes matérias, “...*discutir e isso para mim é complicado ... eu quando acho uma coisa, acho que tenho razão e depois é muito difícil tirarem-me da minha razão...*”. Quando se constrói um sistema de pensamento coerente e explicativo, criam-se resistências muito fortes difíceis de abalar e, por isso, exigindo processos de negociação complexos e longos, como afirma Roelens (1991) e não isentos de sentimentos de auto-protecção e defesa, de acordo com Zeichner (1993).

Pelo que aqui fica descrito, penso poder concluir que estes profissionais aprenderam a partir da análise e interpretação das suas práticas. Aplicaram um conjunto de destrezas ligadas a processos reflexivos: empíricas, por estarem presentes capacidades de diagnóstico, de relacionarem causas e efeitos, por descreverem situações e processos, envolvendo não só componentes racionais, mas também do domínio do sentir; analíticas, por analisarem dados e construir uma dinâmica teórica que sustenta o seu trabalho; avaliativas, por emitirem pareceres sobre o trabalho desenvolvido com os adultos, numa perspectiva com implicações prospectivas; estratégicas, porque, após a compreensão do processo, tiveram possibilidade de antecipar formas de trabalho e de gerir a novidade de cada acção; práticas, pela análise que nela aplicaram de forma a tornar o objectivo concretizável; de comunicação, porque, apesar das dificuldades que o agir comunicativo implica, concordam em que a explicitação em grupo exponencia a prática.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, pretendo, primeiro, salientar, de forma breve e precisa, as conclusões e inferências que retirei ao longo da investigação e o modo como sustentam as linhas orientadoras deste estudo.

Porque este trabalho me levou a identificar alguns problemas decorrentes da aprendizagem destes entrevistados, no exercício das suas funções de profissionais RVC, deixo algumas propostas, que penso poderem contribuir para a sua resolução.

Apresento, depois, algumas sugestões, para continuar a pensar sobre as questões da Aprendizagem no âmbito mais restrito dos processos de Reconhecimento e Validação de Competências e do mais alargado da Aprendizagem de Adultos.

Não pretendo alargar as conclusões aqui apresentadas a um conjunto amplo de professores que passaram a desempenhar funções de profissionais RVC. O número de entrevistas não permite fazê-lo, no entanto, verifiquei que as afirmações nelas registadas foram ao encontro das teorias que, sobre as diferentes matérias em questão, se têm construído.

Para além do que fica dito, com este estudo, pretendo contribuir, embora modestamente, para a reflexão sobre todas as questões aqui identificadas e sobre todas as outras que a dinâmica deste trabalho possa suscitar.

Antes de qualquer inferência, considero importante reiterar que todos os entrevistados aceitaram a mudança de actividade, de professores do Ensino Secundário passaram a exercer funções de profissionais RVC, por constituir um desafio, uma aventura, por suscitar problemas novos, para os quais teriam de construir respostas e soluções fora do âmbito corrente das suas práticas. Este novo contexto de trabalho seria também uma forma, não só de testarem as suas capacidades para enfrentar mudanças, mas também

de, nestas, desempenhar um papel activo. O sentimento inicial predominante foi o entusiasmo e o motor da aprendizagem o desafio.

Este quadro evidencia que todos apresentavam uma propensão para a aprendizagem activa, abertura à experiência e à novidade, vontade de participar nas mudanças e de, com elas, se construírem enquanto profissionais e sujeitos no mundo.

Mantiveram esta atitude, apesar de não deterem um conjunto de saberes prévios referentes às teorias e práticas, que enformam os processos RVC, que lhes permitisse antecipar e organizar as actividades a desenvolver.

Embora a sua actividade anterior, enquanto professores, os tenha levado a construir referências para agir face a uma multiplicidade de acções e situações, ao ocuparem as novas funções, fizeram o “luto” de saberes anteriores de forma a construírem as novas aprendizagens. Estas realizaram-se sobretudo a partir da prática, apoiando-se na experimentação dos documentos orientadores dos trabalhos a desenvolver com os candidatos ao processo; na interacção que estabeleceram com os vários adultos em formação e com os próprios pares. Um processo de formação que não ocorreu no estrito âmbito da actividade profissional, mas que se alargou à construção da individualidade de cada sujeito e da sua mundividência.

Esta constatação vai ao encontro dos pressupostos da Teoria Tripolar de Formação, de Pineau. O indivíduo forma-se a si próprio, através da reflexão sobre o seu percurso, quer profissional, quer pessoal; com os outros, não só de forma cognitiva, mas implicando também os sentimentos, os afectos, as emoções e através da compreensão crítica das coisas.

A confiança que colocaram na prática, para construir o seu saber profissional, adveio da experiência decorrente das suas actividades anteriores, enquanto professores, e vai ao encontro das conclusões dos estudos que, nesta área, foram realizados por Tardif (2000).

Esta confiança foi legitimada por um conjunto de argumentos que se aproximam das afirmações de Malglaive, “...a prática obedece à lógica do sucesso e sustenta-se daquilo

que resultou...” (Malglaiive, 1995, p.73), pensamento comum e que um deles sintetizou, “...vemos o que resulta e o que resulta vamos continuando.”. A defesa desta situação, como mais adiante procuro mostrar, tem reflexos sobre a forma como constróem as acções.

Esta confiança tão sólida na prática não os inibiu de se documentarem relativamente ao processo e à leitura de textos teóricos que lhe estão subjacentes, embora tenham evidenciado, de um modo geral, divergências na articulação entre teoria e prática.

Se houve quem referisse a teoria como orientadora da prática, também houve quem nesta visse uma forma de criticar aquela e de a reconstruir. Neste domínio, penso poder inferir que o discurso das intenções não é compatível com o das acções, isto é, verifiquei uma divergência entre *teorias em uso* e *teorias partilhadas*. A forma como apresentaram os princípios que, na opinião de cada um, regia a relação entre teoria e prática, não esteve presente na descrição desta última.

Esta conclusão torna-se evidente ao verbalizarem, na generalidade, uma certa desconfiança relativamente às teorias, por as considerarem incapazes de responder à diversidade e multiplicidade de situações que a realidade quotidiana oferece. Além desta inadequação, apontaram-lhe uma desvantagem, a de poder condicionar a forma de perspectivar as situações e, por isso, limitar, ou orientar a procura de soluções.

Apesar deste sentir, um dos entrevistados apontou a formação teórica, na área da Psicologia dos Adultos, como matéria fundamental para o bom desempenho das tarefas de um profissional RVC, opinião reforçada por um outro, para quem a existência de um psicólogo na equipa constituía uma mais-valia, não só para despistar casos mais complexos, como também para garantir o acompanhamento adequado em situações particulares.

Esta posição relaciona-se com as características de alguns candidatos ao processo, cujas histórias de vida e circunstâncias contextuais do seu quotidiano deixaram, não raras vezes, marcas profundas, com reflexos negativos, quer na auto-estima, quer nas interacções com os outros, e, por isso, requeriam a atenção de quem tivesse formação específica na matéria. Assim sendo, a teoria permitiria elaborar a leitura de

determinados quadros com clareza, seleccionar procedimentos adequados, ajustar intervenções e prever consequências.

Os entrevistados, por não terem preparação para gerir as acções, sustentados por uma base teórica, por uma formação prévia, aplicaram a intuição que, segundo afirmaram, também pode resultar, embora os obrigue a percorrer caminhos mais longos. Este procedimento, adquirido pelas vivências de múltiplos acontecimentos, nos quais intervieram os mais variados sujeitos, sobretudo em dinâmicas profissionais anteriores, conduziu-os, não só à compreensão das várias situações, como também ao entendimento das perspectivas de cada sujeito.

Apesar desta confiança na intuição, e de afirmarem ser esta a suster muitas das suas práticas, sentiram algum desconforto ao mencioná-la, embora um conjunto de teóricos a explicita e identifique nas acções, durante as quais o sujeito se confronta com problemas a serem resolvidos de imediato.

Quando iniciaram funções, começaram a aprender através da experimentação dos documentos utilizados nos Centros e procuraram encontrar, neles, um triplo percurso: aquele que cada adulto devia realizar durante o processo RVC, o modo como o profissional devia acompanhá-lo e a construção e compreensão da sua actividade, enquanto profissional

Este entendimento foi construído através de um conjunto de interrogações: o quê?, para quê?, como?, porquê?, quando?, procedimento que assentou na observação da prática, na identificação de problemas concretos, na procura de hipóteses de resolução e nas consequentes tomadas de decisão. Um entendimento fundado nas situações para as quais a razão procurava encontrar coerência e princípios explicativos.

Estas interrogações constituíam, segundo alguns entrevistados, uma forma de pensar não só durante, mas também após as situações e acções.

O primeiro momento configura aquilo que Schön denomina reflexão-na-acção, um tipo de reflexão condicionado pelo contexto em que ocorre e dominado por uma atitude mais intuitiva a que, como anteriormente mencionei, os profissionais recorreram.

De facto, quando se está imerso na situação da qual deve decorrer a aprendizagem, há um limite para aquilo que se aprende. Nestas circunstâncias a preocupação é mais resolver um problema que defini-lo e analisá-lo, já que não se torna possível interpretá-lo e, em simultâneo, resolvê-lo. Este procedimento é do domínio do “*diálogo com a situação*” e conduz a um ajustamento da prática.

Após as situações, os entrevistados afirmaram aplicar, às circunstâncias, um procedimento fundamentado na razão, no sentido de dar resposta às questões acima referidas. Este foi o momento da análise da prática, que cada um disse realizar, quer isoladamente, quer com os colegas de trabalho, de forma informal e formal, esta em momentos oficiais de reunião.

Pela análise das afirmações dos vários entrevistados, penso poder inferir que, estes, individualmente, se preocupavam mais com a construção da prática do que com a construção dos pressupostos que a sustentavam, isto é, procuravam mais aprender como actuar, do que reflectir sobre a forma como actuavam e porque o faziam desse modo. Construíram um tipo de pensamento mais deliberativo, também presente no trabalho em equipa.

A interacção entre os elementos da equipa centraram-se sempre mais sobre os resultados que sobre os procedimentos e, quando se debruçavam sobre estes últimos, não tendiam a desconstruí-los e analisá-los, mas a verificar que tipo de aplicações finais suscitavam. Esta lógica, presente em afirmações de vários entrevistados, deu origem a um pensamento que, só elaborado a nível das acções, se tornou circular. As aprendizagens foram, assim, condicionadas por um processo reflexivo incompleto.

Para a construção das aprendizagens destes entrevistados contribuiu também a colaboração dos adultos candidatos ao processo. Estes, ao levantarem questões diferentes, mostravam outras perspectivas de uma mesma situação e ampliavam-nas, redimensionando, assim, o sentido, não só do processo RVC, mas também do trabalho de cada elemento nele implicado. Esta dimensão tinha uma característica estritamente dual, isto é, tratava-se de um entendimento construído sempre pelas interacções entre o profissional e um determinado adulto. Este tipo de situação permitia uma consciência

mais clara das acções a desenvolver e, não raras vezes, construía estratégias para uma prática posterior.

Estas acções, baseadas, maioritariamente, no diálogo constituíam uma actividade de simbolização respeitando várias representações que se construía, não só no âmbito da compreensão que cada um fez de si e do contexto das suas vivências, mas também no de orientar a actividade prática e permitir antecipar cognitivamente outras acções.

O entendimento que os entrevistados iam fazendo do processo, reitero, não os levava a uma reflexão aprofundada, metacognitiva, do que iam fazendo, mas ao modo de trabalhar com mais adultos. As modificações iam ocorrendo pelas dinâmicas da própria prática.

O exercício de desvelamento que cada adulto fez de si, das suas opções e das suas aprendizagens constituiu também uma forma de cada profissional se ver ao espelho, isto é, o entendimento do outro, foi também (re)perspectivando o entendimento que cada um dos profissionais tinha de si e dos caminhos trilhados. O saber profissional que foram construindo foi-se inscrevendo e interagindo com o saber mais alargado da história de vida de cada um.

Esta dimensão foi valorizada, por todos, como forma de desenvolver a inteligência emocional que, tal como afirma Goleman (1995), se relaciona também com a intuição.

Pelas implicações de um sem número de perspectivas possíveis, neste processo, pela aproximação que os actos de simbolização das experiências, através da linguagem, permitiram, verificou-se o estreitamento de laços relacionais entre os adultos e estes entrevistados, favorecendo a confiança e o à-vontade. Estes dois sentimentos são fundamentais em dinâmicas que se baseiam na história de vida e, por isso, na gestão de situações de registo privado, não isento de dificuldades.

As dificuldades, nestes casos, foram também ultrapassadas pela aplicação da inteligência emocional. Neste contexto, a estratégia mais utilizada foi a da escuta activa, através da qual os profissionais iam estruturando o caminho a percorrer com os

candidatos, e um outro, o caminho interior das suas individualidades e profissionalidade.

Foi no âmbito do trabalho em equipa que se realizaram o maior número de aprendizagens e no qual se confrontaram com mais dificuldades.

Para verificar esta constatação, considero relevante a diferenciação que uma das entrevistadas apresentou entre as características do trabalho de grupo e as do trabalho de equipa.

O de grupo, que, segundo ela, caracterizou a sua actividade anterior, enquanto professora, implicava um pensar conjunto sobre as matérias e calendarizações, mas permitia manter a autonomia relativamente às formas agir e à consecução das actividades, não apresentando, por isso, implicações directas sobre a prática.

O de equipa exigia uma reflexão conjunta sobre a prática, decisões conjuntas que apelavam a negociações e cedências e, por fim, à adopção, por todos, dos mesmos procedimentos.

Esta última forma de trabalho originou muitas dificuldades, que um dos entrevistados expressou livremente, mas que outros só deixaram entrever através de registos cortados por gestos, meias palavras e sorrisos cúmplices. Só um dos participantes indicou a empatia, quase imediata, entre os elementos da equipa, como o sentimento responsável pelo entendimento comum, facilidade de partilha e desempenho igualitário no diálogo entre todos.

As dificuldades, como anteriormente mencionei, prenderam-se com questões de auto-estima, poder, capacidade negocial e relacional, que instaram a reequacionar o posicionamento de cada um, face a si próprio e aos outros. Esta foi a aprendizagem mais dolorosa e menos pacífica, porque buliu com estruturas mais profundas relacionadas com a identidade de cada um.

A estratégia mais utilizada, no sentido de as ultrapassar, foi a de escuta do outro e de pensar a partir do que ele diz, tentando colocar-se nas várias perspectivas e procurar

entender as razões de cada razão. Esta atitude encontra a proposta por Carl Rogers (1945) de abandonar a defensabilidade e perceber como a experiência é sentida pelo outro.

Penso poder inferir que, neste domínio, os entrevistados não conseguiram ultrapassar as dificuldades que se lhes apresentaram, porque não estavam alertados para outras formas de pensar e reflectir. Ninguém pode colocar em marcha procedimentos que desconhece.

Estas questões, não raras vezes, são tema de actividades de Formação. Ora, não creio que a solução para estes problemas passe por uma formação tradicional, por duas razões. Uma decorre das características teóricas que, segundo estes entrevistados, enformam a orientação daquelas actividades; outra do estatuto que atribuem aos formadores e ainda ao tipo de diálogo, nem sempre igualitário, que se estabelece.

A formação precisa recriar-se e adoptar perspectivas mais consentâneas com as necessidades dos profissionais e o contexto das suas actuações. Considero fundamental construir-se um trabalho em parceria com outras instituições vocacionadas para a investigação e implementação de estratégias nestas áreas, que permita, aos formadores, detentores de saberes teóricos, mas também práticos, trabalhar em conjunto com os formandos, participando no seu quotidiano, acompanhando-os no terreno, seguindo as suas dificuldades e ajudando-os a encontrar estratégias de pensamento metacognitivo. Para este processo, torna-se imprescindível registar os momentos de interacção com os adultos; observar registos; pensar, quer individual, quer colectivamente, acerca das práticas individuais e colectivas; para que cada um compreenda a forma como desempenha o seu trabalho e das transformações que nele deve introduzir.

Relativamente ao formador, os entrevistados afirmam tratar-se de teóricos que dizem como se faz, sem nunca ter feito. Esta imagem inibe-os de considerar e aplicar algumas soluções que ele sugere. Na óptica dos entrevistados, ao formador cabe uma função prescritiva, a eles fazê-la funcionar prática, com resultados dos quais duvidam. Manifesta-se, assim, um estatuto hierárquico que dificulta as interacções. A mudança do perfil do formador também se mostra relevante; alguém que estabeleça laços igualitários com os formandos, capaz de criar um clima de confiança que permita cada um clarificar e interpretar as suas experiências, sem receio de ser julgado pelos pares.

Estou consciente da dificuldade de implementar estes procedimentos que, não sendo novos, implicam uma outra perspectiva que altera formas de estar e ser e constitui, por isso, um percurso longo.

Sugestões

Mais que as respostas que fui encontrando, para as questões que previamente coloquei, foi importante descobrir outras perguntas e outras áreas de interesse, no âmbito da Aprendizagem de Adultos.

Estas questões remetem para dois universos, o das histórias de vida e o do trabalho em equipa.

O primeiro, porque considero produtivo, no âmbito da Aprendizagem dos Adultos, compreender de que forma a história de vida do profissional RVC cruza, ou não, a do candidato ao processo e que implicações daí decorrem, a nível do desenvolvimento do trabalho conjunto, das interações que vão ocorrendo entre ambos e da construção individual de cada sujeito. A compreensão deste processo pode induzir a determinadas interações, no sentido de exponenciar as aprendizagens comuns.

Ainda neste âmbito, embora fora do domínio deste estudo, porque decorrente de conversas informais com profissionais, pude constatar que a aceitação dos processos de certificação de competências não é pacífica. Neste domínio, penso puderem tornar-se profícuos estudos que permitam saber, não só de que forma a história de vida interfere na adesão à filosofia subjacente ao processo, mas também de que modo a actividade, enquanto profissional, também nela tem reflexos.

O segundo, por ter sido o domínio no qual os entrevistados mais dificuldades encontraram e mais aprendizagens realizaram e constituir, como afirma Ana Luísa Pires, “...um eixo fundamental de qualquer investigação de implementação dos sistemas de reconhecimento e validação das aprendizagens de adultos”(Pires, 2005,p.572).

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

ALCOFORADO, L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Tese de Mestrado. FPCE/UC.

ANQ. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa.

AUBERT, J *et al.* (1993). *Savoir et Pouvoir- les compétences en question*. Paris: PUF.

BARDIN, Laurence. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARKATTOOLAH, Amina. (1989). L'apprentissage experientielle: une approche transversale. *Education Permanente*, 100/101, pp.47-55.

BARTH, Britt-Mari. (1996). Construire son savoir. In : Bourgeois, Étienne (org). *L'Adulte en formation. Regards Pluriels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp.19-26.

BEZZOLA, Graziella. (1991). La formation experientielle, instrument de la construction de l'identité et d'un projet de société futurs ? In: Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp.175-179.

BÉZILLE, Hélène e COURTOIS, Bernadette. (orgs). (2006). *Penser la Relation expérience-formation*. Lyon: Chronique Sociale.

BJORNAVOLD, Jean. (2003). *Assegurar a visibilidade das competências: identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal na Europa*. Instituto para a Inovação na Formação. Lisboa: CEDEFOP.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BOHLA, H.S. (1989). *Tendences et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris: L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).

BONVALOT, Guy. (1991). Éléments d'une définition de la formation expérentielle. In : C, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp.317-325.

BOURGEAULT, Guy. (1991). La formation experientielle des adultes: perspectives nord-américaines et expériences québécoises. In: Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp.41-51.

BOURGEOIS, Étienne. (1996). Nature et condition de l'apprentissage en formation d'adultes. In : Bourgeois, Étienne. *L'Adulte en formation. Regards Pluriels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 7-18.

BOURGEOIS, Étienne. (1996). L'Adulte qui apprend : questions nouvelles pour la recherche. In : Bourgeois, Étienne. *L'Adulte en formation. Regards Pluriels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp.149-156.

BOURGEOIS, Étienne e NIZET, Y. (1997). *Apprentissage et Formation des Adultes*. Paris: Puf

BROOKFIELD, Stephen. (1987). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

CANÁRIO, Rui. (2000). *Educação de Adultos – Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui, e CABRITO, Belmiro (orgs). (2002). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

CARAPINHEIRO, Graça e RODRIGUES, Maria de Lurdes. (1998). Profissões: protagonismos e estratégias. In: Viegas, José M.L. e Firmino da Costa, António (orgs), *Portugal, que modernidade?* Oeiras: Celta Editora.

CARRÉ, Philippe. (1992). L'autoformation dans la formation professionnelle. Une recherche internationale sur la recherche. In: *Études et Expérimentations en formation continue*. Paris : La Documentation Française, nº13, pp.1-5.

CARRÉ *et al.* (1997). *L'Autoformation*. Paris: PUF.

CASTRO, Rui *et al.* (2006). *Adult Education, new routes in a new landscape*. Braga: University of Minho

CAVACO, Cármen. (2002). *Aprender fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

CAVACO, Cármen. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34.

CHAUVEL, E. (1991). Histoire de vie et formation experientielle, In: Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp. 209-218.

CHENÉ, A. et THEIL, J.P. (1991). Expérience, formation de la personne et savoir-faire-sens. In: Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp.201-209.

CHENÉ, Adèle. (1998). A narrativa de formação e a formação de formadores. In: Nóvoa, A e Finger, M (orgs) *O método (auto)biográfico de formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

COUCEIRO, Maria P.L. (1992). *Processos de Auto-formação: Uma produção singular de si próprio*. Tese de Mestrado. FCT/UNL.

COUCEIRO, Maria P.L. (2000). *Autoformação e coformação no feminino. Abordagem existencial através de Histórias de Vida*. Tese de Doutoramento. FCT/UNL.

COURTOIS, Bernadette e PINEAU, Gaston. (1991). *La formation experencielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.

COURTOIS, Bernadette. (1992). La formation en situation de travail: une formation expérentielle ambigue. *Education Permanente*. 112, pp.95-105.

DEWEY, John. (1966). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.

DOMINICÉ, Pierre. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais In: Nóvoa, A e Finger, M (orgs) *O método (auto)biográfico de formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

DOMINICÉ, Pierre. (1988). O que a vida lhes ensinou. In: Nóvoa, A e Finger, M (orgs) *O método (auto)biográfico de formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

DOMINICÉ, Pierre. (1988). La formation experencielle: un concept importé pour penser la formation. In: COURTOIS, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experencielle des adultes*. Paris. La Documentation Française, pp.53-58.

DOMINICÉ, Pierre. (1989). Apprendre par experience. *Education Permanente*. 100/101, pp.57-65.

DOMINICÉ, Pierre. (1990). Les formateurs d'Adultes et leur formation. In: *Cahiers des sciences de l'éducation*. Genève: Université de Genève.

DOMINICÉ, Pierre. (1995). Les formateurs d'adultes doivent-ils obtenir une certification pour être autorisés à pratiquer l'histoire de vie en formation ?. In: *The biographical approach in european adult education*, Wien, Verband WienerVolkbindung.

DOMINICÉ, Pierre. (1996). Apprendre à se former. In : Bourgeois, Étienne. *L'Adulte en formation. Regards Pluriels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 95-106.

DOMINICÉ, Pierre. (1998). La competence d'apprendre à l'âge adulte. In: *Les origines biographiques de la competence d'apprendre*. Cahiers de la section des sciences d'éducation. Genève : Université de Genève.

DUMAZEDIER, Joffre. (2002). *Penser l'autoformation – société d'aujourd'hui et pratiques d'auto formation*. Lyon : Chronique sociale

ENRIOTTI, S. (1991). Du vécu à la formation expérentielle. In : Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experencielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp.183-190.

FINGER, Mathias. (1989). Apprentissage experientiel ou formation par les expériences de vie ? La contribution allemande au débat sur la formation experientielle. *Education Permanente*, 100/101, pp.39-46.

FINGER, Mathias. (2003). *A Educação dos Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto. Porto Editora.

GALVANI, Pascal. (1991). *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon: Chronique Sociale.

GOLEMAN, Daniel. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates

JOSSO, Marie-Christine. (1991). L'expérience formatrice : un concept en construction. In : Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston.(1991). *La formation experientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.

JOSSO, Marie-Christine. (1999). Se former en tant qu'adulte: défis et risques, enjeux, ressources et difficultés. In : Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp.83-94.

JOSSO, Marie-Christine. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.

KNOWLES, M. S. (1980). *The practice of adult education: From pedagogy to androgogy*. Cambridge: Englewood Cliffs.

KNOWLES, M S. (1996). Andragogy: an emerging technology for adult learning. In: *Bounderies of Adult Learning*. London: Ed By Edwards, Hanson Raggat, Routledge.

KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Prentice-Hall: Englewood.

LANDRY, Francine. (1989). La formation experientielle:origines, definitions et tendances. In: Apprendre par l'experience. *Education Permanente*. 100/101, pp. 13-32.

LANDRY, Francine. (1991). Vers une théorie de la formation expérientiel. In Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp 21-40.

LE BOTERF, Guy. (1994). Évaluer les compétences : Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? *Education Permanente*. N° 135, pp.143-151.

LE BOTERF, Guy. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. Porto Alegre: Artmed.

LE BOTERF, Guy. (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas*. Porto: Asa Editores

Livro Branco sobre a Educação e Formação. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

MALGLAIVE, Gérard. (1990). *Enseigner à des Adultes*. Paris: Puf

Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

NÓVOA, A. (coor). (1997). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs). (1988) *O método (auto)biográfico de formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

PAIN, Abraham. (1991). Education Informelle: les mots...et la chose. In: Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp.59-64.

PASQUIER, Daniel. (1991). La formation experientielle des adultes : essai d'exploration critique de l'expression – quel rapport avec l'éducabilité ? In: Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp.285-290.

PERRENOUD, Philippe. (1999). Gestion de l'imprévue, analyse de l'action et la construction de compétences. In: *Éducation Permanente*, 140, pp.123-143.

PINEAU, Gaston. (1989). La formation experientielle en auto, eco et co-formation. In: *Education permanente*, 100/101, pp. 23-30.

PINEAU, Gaston. (1991). Formation experientielle et théorie tripolaire de la formation. In: Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française, pp.29-40

PIRES, Ana. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: FCT/UNL.

QUIVY, Raymond. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

ROELEN, N. (1991). Le métabolisme de l'expérience en réalité et en identité. In : Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française, pp.175-179.

ROGERS, Carl. (1989). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Ed.

SANTOS, Adérito M. (1990). A Aptidão à autoformação. *Formar, IIEFP*, nº11.

SOBRAL, Maria Teresa. (2005). *Das experiências de vida à construção de competências – uma abordagem através de histórias de vida*. Tese de Mestrado. FCT/UNL.

SULTZER, E. (1999). Objectiver les compétences. In: *Éducation Permanente*, 140, pp.51-59.

TOUPIN L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens. In: *Éducation Permanente*, 135, pp.33-43.

VEILHANT, Agnès. (2004). L'éthique de l'accompagnement en validation des acquis de l'expérience. De l'individuel au collectif. In: *Éducation Permanente* 159, pp.107-116.

VILLERS, Guy. (1991). A experiência em formação de adultos. In: Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation experencielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp.13-20.

WITTORSKI, R. (1998). De la fabrication des compétences. In: *Éducation Permanente*, 135, pp.57-67.

ZARIFIAN, Philippe. (2002). Objectif Compétence pour une nouvelle logique. Paris: Éditions Liaisons.